

الأستاذ الدكتور كريميان بدير

التَّعَلُّمُ الْأَمْجَاجِيُّ وَصُعُوبَاتُ التَّعَلُّمِ

رواية نفسية وتربوية معاصرة



بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

- يمثل هذا الكتاب رؤية نفسية تربوية تضاف إلى المحاولات الجادة التي نهتم بنوعية مخرجات التعليم والتعلم ، تلك المخرجات هي ما نعتمد عليه في بناء المستقبل في ظل عالم تتصارع فيه القوى وتكثر فيه التحديات .
- ويوضح الكتاب أن مخرجات التعلم الإيجابي تتمم بالإدراك السليم للأمور والقدرة على التفكير الواعي وقوة الإرادة إنطلاقاً من الدافعية الذاتية لدى المتعلمين .
- ويؤكد على فاعلية المواقف الداعمة للتفكير الإيجابي من خلال ما يتم غرسه من الأسرة والمدرسة كبيئات تعلم إيجابي منذ الطفولة المبكرة .
- يستخدم الكتاب نتائج البحوث والدراسات التجريبية المعاصرة التي تؤكد على أن الفشل الدراسي ليس نتاجاً لسلوك مضطرب من التلميذ أو لشخصية متعلم مريضة ، ولكنه نتيجة لخبرات تعلم سلبية محبطة، فلا يمكننا إنكار ما قام به الآخرون من قمع لحماستنا منذ بداية عهدنا بالتعليم ، وما زالت أصداء العبارات السلبية تصدر في أذهان البعض منا : " كم مرة أعلمك " ، " أنت لا أمل فيك " " ستفقد في كل مرة". والبعض الآخر أثرت فيهم العبارات الإيجابية وزادت من حماسهم للتعليم مثل : "إنت ولد ممتاز" "أنتي دؤوبه وجادة" .
- والتأثر بالرسائل السلبية يقلص الثقة بالنفس ويلقي بظلال على الأمل والتفاؤل وربما يؤدي إلى انحسارها لدى المتعلمين .

- ومع حقيقة أن الفاشلين لا يولدون فاشلون نجد أن أنماط التفاعل - والتعامل مع المخالطين للطفل والفائمين على أمر رعايته وتعليمه - لها دور جوهري في بناء الشخصيات الإيجابية أو السلبية .
 - ويعرض الكتاب نماذجاً للتعلم الإيجابي من تراث علم النفس والتراث التربوي والعالمي كنموذج ابن خلدون المفكر العربي ، ونموذج بروفي في تنمية الدافعية الذاتية ونموذج ليفين من خلال رؤية عالمة المصرية رمزية الغريب في علم النفس التعليمي .
 - ويأتي عرض هذه النماذج للوقوف على مدى الاستفادة منها كاستراتيجيات تساعد على خلق التعلم الإيجابي الناجح .
 - كما يعرض الكتاب نماذجاً لمخرجات التعلم السلبي وخصائصها وأسبابها وبعض طرق التدخل التربوي والتعليمي للتحكم فيها .
 - ويهتم الكتاب بعرض صعوبات التعلم وطرق تشخيصها وكيفية استخدام الاختبارات والمقاييس في التنبؤ بحدوث مشكلات التعلم والتعلم مع استيفاء لبعض الاستراتيجيات العلاجية .
- وبعد الانتهاء من هذا الجهد بفضل الله ، أتمنى أن يحقق النفع والإفادة وبضئ الطريق للأمهات والآباء والتربويين والمعلمين والباحثين في مجال التعليم والتعلم ، لتحقيق تعلم إيجابي ناجح في ظل ظروفنا الراهنة .

والله ولي التوفيق

د. كريمان بدير

مصر الجديدة ٢٠٠٦

— الفصل الأول —

التعلم الإيجابي



تكملة

سور الزينة



الفصل الأول

التعلم الإيجابي

إن التعلم الإيجابي نستطيع أن نستدل على أثره من خلال قياس معدل التقدم في الأداء الأكاديمي للمتعلمين، وهو ذلك التعلم الذي يتحول معه التلاميذ إلى متعلمين نشطين قادرين على ضبط الذاتي وتقييم الذات رغبة في التحسين المستمر لأدائهم، وهم القادرون على حل مشكلاتهم باستخدام التفكير الإيجابي.

وتستطيع مؤسسات التعليم على اختلاف مراحلها أن تكسب المتعلمين تعلماً إيجابياً وفقاً لأسس الممارسة الجيدة في إطار الواقع الذي يعيشونه وليس فقط لتحقيق معلومات يسهل نسيانها بعد انتهاء العام الدراسي. وللتعلم الإيجابي هو الذي يحقق الاندماج والاستغراق والتفكير فيما يتم تعلمه وهو التعلم الوظيفي الذي يفيد المتعلمين بالتفاعل الناجح في مجالات الحياة المختلفة.

لذلك تضاف إلى مهمة المؤسسة التعليمية مسئولية تكوين أفراد قادرين على بذل الجهد للمشاركة بإيجابية في التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية والفكرية في المجتمع، لذلك لم تعد مهمة مؤسسات التعليم تزويد المتعلمين بالدروس والمعلومات فقط بل تتعداها إلى تنمية القدرة على الإنتاج المعرفي وتطويره وتطبيقه في كافة شئون حياتهم بطرق أكثر فاعلية.

وتستطيع مؤسسات التعليم والتعلم تحقيق أهدافها في ضوء الأعراف والتقاليد التي تسير عليها ووفق قيم المجتمع.

المعلم الإيجابي :

على اعتبار أن المعلم يمثل حجر الزاوية في تحقيق مهام المؤسسة التعليمية فمهمته لا تقتصر على مجرد تدريس المقررات وإنما تتعداها إلى الأدوار التشخيصية والمتمثلة في القدرة على الملاحظة الدقيقة للمتعلمين ومدى توافر القدرة اللازمة لديهم للتركيز في مادة التعلم والقدرة على بذل الجهد والحماس اللازمين لاستمرار عملية التعلم.

كما يعتبر المعلم قدوة ونموذجاً يحتذى المتعلمون، فيجب أن يكون قادراً على تقديم نماذجاً مثيرة تؤثر على تحويل الانتباه لإكساب المتعلمين سلوك المتعلم الإيجابي.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن المعلم الذي يجيد فنون التواصل مع المتعلمين كالاهتمام والاحترام والتعامل بحساسية في مواقف التعلم هو الذي يستطيع أن يقرأ ردود فعل التلاميذ ويفسر تعبيراتهم غير اللفظية كما يتمتع بسرعة البديهة التي تدفعه إلى التحرك السريع في مواقف التعلم - وهو القادر على خلق بيئة تعلم صحية في إطار مناهج تعلم فاعلة ومبتكرة وإجراءات تدريس محددة وتقييم مستمر وواضح، إضافة إلى استخدامه لمؤثرات إيجابية تؤثر في انطباع التلاميذ عن المعلم وهي قوة الصوت والتعبيرات الإيجابية التي تدعم فيهم القدرة والثقة.

وهؤلاء المعلمون هم القادرون على مساعدة المتعلمين على السلوك الإيجابي بحيث تتكون لديهم الرغبة في خدمة مجتمعهم مهما كانت أعمارهم. وهم الذين يستخدمون أمثلة شائعة لتوصيل مادة التعلم ولا يعتمدون إحراج تلاميذهم ولا يقتمون نماذج التعالي ويهتمون بمظهرهم الشخصي لحرصهم على تنمية الذوق السليم لدى المتعلمين والحرص على حسن التصرف. أولئك

المعلمون يبعثون الأمل والثقة والتفاؤل في نفوس التلاميذ ويتيحون الفرصة للتعلم الإيجابي لما يحمله سلوكهم من الصدق والإخلاص وهم في نفس الوقت ينمون في المتعلمين كيفية التعبير عن الذات بطريقة إيجابية وبشكل مرن فهم يجيدون فن إعطاء فكرة جيدة عن أنفسهم للآخرين. كل ذلك يعكس الجو الإيجابي لدى كل المتعاملين معهم فيكونون بذلك مقبولين، والقبول من الآخرين يعتبر بادرة جيدة للإنهماك في مجالات الحياة في المستقبل.

وعلى الجانب الآخر نجد أن أسلوب التحامل واستخدام مفردات غير مناسبة والتقيّد بالإجابات المغلقة (المحددة) تخلق جو التعلم السلبي المضر على المقاومة والتحدى والإخلال بالنظام كما تؤدي إلى عدم الثقة بالنفس وإثارة سلوك الانتقام والعداوة، ويشعر المتعلمون بعدم التعاطف أو الأمان وتسبب لهم سوء التوافق مع محيط التعلم مما يصيبهم بالفشل الأكاديمي والإحباط وربما يواجهون صعوبات في التعلم. ويتميز المتعلمين في جو التعلم السلبي بسوء التصرف والسلوك العشوائي الفوضوي والتمرد والعصيان.

مخرجات التعلم الإيجابي :

تشير الدراسات الحديثة إلى أن التعلم الإيجابي ينتج متعلمين ذوو تفكير إيجابي ولديهم قدرة على تحمل الإحباط وتجاوز النموذج وتأجيل الإشباع الفوري والثقة بالنفس والمبادرة والمثابرة والمخاطرة المحسوبة ويشير روبرت أنتوني إلى أن ذوي التفكير الإيجابي يدركون أن "لا شيء مستحيل"

ويلخص سكوت السمات التي تميز ذوي التفكير الإيجابي فيما يلي: -

التفاؤل - الحماس - الإيمان - التكامل - الشجاعة - الثقة - التصميم -
الصبر - الهدوء - التركيز .

ويؤكد على أن التفكير الإيجابي هو المسئول عن صناعة الخيارات الخلاقة. (ناروز أسعد ٢٠٠٣)

وأضاف مجدى عبيد ١٩٨١، سمات مثل المرونة والحيوية والحرص والقيادة والديمقراطية المبادأة والأصالة والشعور بالمسئولية إلى الثقة بالنفس على متصل الأبعاد التي تميز الأفراد بالإيجابية.

بينما محمد عيد (٢٠٠١) أوضح أن العوامل التي تميز الأفراد بالإيجابية هي : التقدير الإيجابي للذات، الاتزان الانفعالي وقوة الأنا، التوكيدية، والتوجه الإبداعي.

وأضافت أمل عبد الغني سمة للتواصل والنعاطف والتعاون الإبداعي.

خصائص المتعلم الإيجابي : يمكن أن نحدد خصائص المتعلم الإيجابي فيما يلي :

- ١- التفاؤل : يكون لديه توقع حدوث الأفضل حتى في أصعب المواقف وفي وجود التحديات ولديه أمل في تحقيق الهدف لا محالة.
- ٢- الحماس : يمتلك مستوى مرتفع من الاهتمام والطاقة مع إحساس بالأداء المستحث ذاتياً.
- ٣- الإيمان : لديه اعتقاد راسخ بالقوى الروحية والثقة يجعله يخضع لما تمليه قوانين الأداء والعمل.
- ٤- التكامل : الالتزام بالمعايير في إتمام الأعمال وإكمالها.
- ٥- الشجاعة : له إرادة قوية وحب مغامرة لقهر المخاوف المرتبطة بإنجاز الأعمال.
- ٦- الثقة : الفعانة بإمكاناته وقدراته وخوض الأعمال دون تردد.

٧- التصميم : الاستمرار في أداء الأعمال بإرادة وعزم حتى الوصول إلى الهدف.

٨- الصبر : الاستعداد والانتظار لكبح الذات تحيئاً للفرصة المناسبة لتحقيق الأهداف.

٩- الهدوء : التحلي بضبط النفس والتفكير في كيفية مواجهة المشكلات والتحديات.

١٠- التركيز : الاهتمام الشديد بالموضوع ووضعه في بؤرة الأولويات.

ويصف هرتزل Hartzel, Cary (٢٠٠٠) الإيجابية بالخصائص التالية :

١- الإيجابيون يبحثون عن الفرص المناسبة للتغيير، كما ينقب الجيولوجيون عن عروق الذهب ضمن الصخور لاستخدامها.

٢- الإيجابيون لديهم دافعية إنجاز عالية تساعد على تغيير وتوجيه الأهداف وإنهم يركزون بعملهم ويوجهون مسئوليتهم المحددة بطريقة فعالة ويقومون بذلك بكل ما يملكون من قوة ويبدلون قصارى جهدهم رغم كل الصعوبات التي تعترضهم لتحقيق الإنجازات البارعة التي تغير البيئة وتفتح طرقاً جديدة قوية في العمل وإقامة علاقات جديدة ليس في العمل فقط وإنما تتعداه لتصل إلى الآخرين وتغيير منظوره للأشياء.

٣- الإيجابيون يستبقون الأحداث ويستتبقونها وبذلك يتفادون المشاكل قبل وقوعها.

٤- الإيجابيون مجدنون ومجددون يفعلون الأشياء بطرق مختلفة وليس نسخاً للواقع إنهم يبحثون عن الطرق الجديدة لإنجاز ما هم بصدد إنهم ليسوا مقيدون بالتقاليد بقدر ما هم خالقون لها.

٥- لديهم حب المخاطرة المحسوبة فهم ليسوا سلبيين لا يكتفون بفكرة بل يقومون بتجريبها ولا يترددون بأخذ الدور القيادي أو تعليقاتهم من ذلك إنهم ذوو إرادة قوية بالمجازفة وفي بعض الحالات فإن الإنسان الإيجابي يلتزم بعدم المبادرة خوفاً مما ينتج عن تجريب الأشياء الجديدة وسلوك الطرق الغامضة وبعد كل هذا إن السفينة قد بنيت من قبل الهواة وليس من قبل المحترفين البارعين.

٦ الإيجابيون مثابرون يجب أن تكون لديهم مثابرة وصبر على العمل رغم صعوبته ولكن شريطة ألا يكونوا متصلبين وجامدين فالإنسان الإيجابي ليس بالضرورة يجزئ الأشياء بنفس الاستراتيجيات والتكتيكات فهذا كانوا لا يعملون فإنهم يفعلون التحدي عندما يصل الآخرون إلى طريق محدود ومفتاح المثابرة هي أن المثابرة في التفوق تكون موضوعية وتتعلق هذه الموضوعية بالأهداف وليس بالتطبيق لكل إنسان هدف من سلوكه وليس قيامه بالعمل فقط من أجل التفوق ولذلك يجب أن يكون له طريقة وفلسفة للإبحار وليس الإنجاز من أجل الإنجاز لأن هناك طرقاً عديدة ومؤثرة يمكن أن يسلكها المتعلم ليصل إلى بعض النتائج.

٧- الإيجابيون يحققون النتائج على المستوى الشخصي وعلى المستويين الإحصائي والبيئي فعمل الشخص الإيجابي إن وجد في مجموعة ما تكون نتائج عمله مؤثرة في العملية بشكل عام وعلى المجموعة والأوضاع الأخذ بعين الاعتبار كل هذه الأشياء ومن ثم يحولون الفكرة إلى واقع ملموس.

أم "فيرايقر" ترى أنه من خصائص المفكر الإيجابي أن يكون واثقاً، قوي الإرادة، هادئ، مستجمع لأفكاره، لديه إصرار على تغيير طريقة تفكيره للأفضل وتقول أيضاً :

كونك إيجابياً معناه أنك ودوداً وصريحاً وهذا لا يعني أن تهدر كرامتك بل يعني أنك تقول ما تعتقده وتسعى لتحقيقه وهذا لا يعني أن تكون فظاً ولكر كونك إيجابياً يعني أن تحنن نوعي وأن تنظر للجانب المصني من الأمور بدلاً من أن تملأ رأسك بالأفكار السوداء. وأن تحب نفسك والآخرين وتهتم بمن حولك، وأن تخلق بشكل اقل وتستمع أكثر وأن يكون شعورك الداخلي طيباً.

ويذكر لنا محمد فتحي صفت شخصية للتمييز في الإيجابية فيقول أن الشخصية الإيجابية المتكاملة بناءً يتطلب صفات عديدة وتربية علمية قوية لبنائها حتى يصنع القاعدة السليمة لتلك الشخصية ولصياغة تلك الشخصية نحتاج إلى صفات تتميز بها ومنها :

١) عشق العمل :

فالإيجابي لا يحتاج إلى موهبة فطرية فقط وإنما لابد أن يتميز بالقدرة على العمل الشاق إلى الدرجة التي قد تنسيه نفسه أحياناً بتسيه الأكل والشراب وقد تنسيه أموراً كثيرة في حياته بسبب الاستغراق الشديد في العمل.

٢) الصدق :

الإيجابي يتعامل مع الحقائق والأحرار ولا بد له أن يتميز بالصدق في تعامله مع الغير فالكاذب أو المخادع أو العشاش ليس له مكاناً بين الإيجابيين فالإيجابي إذا وعد أوفى وإذا تحدث صدق.

٣) حساب النفس :

الإيجابي شديد البعد لذاته لا لكي يجلبها بل ليحسن منها فهو يحاسب نفسه قبل أن يحاسب الآخرين، شديد الحذر بحاف الفشل الدائم وبخشي على سمعته بين أقرانه.

٤) المثابرة :

يتميز الإيجابي بالإرادة والعزيمة والمثابرة والصبر وطول البال والذأب
فلا ييأس ولا يضجر ولا يكل ولا يعرف الملل.

٥) تواصل التفكير :

عندما ينشغل الإيجابي بموضوع معين فإنه يسيطر عليه ويفكر فيه في كل
الأوقات بل يؤرقه أحياناً ويسنكمل التفكير فيه حتى بين النوم واليقظة.

٦) التحليل :

يتميز الإيجابي بالقدرة على التحليل وترتيب المنطق والملاحظة والتجريب
وصولاً إلى الاستنتاج وهذه القدرة تعطي الإيجابي بعداً خاصاً إذ يستطيع أن
بصيرة ناقصة بصيرته ما قد لا يراه الآخرون أو يروونه شيئاً عادياً ألفوه.
الإيجابي لا يأخذ شيئاً قصبة مسلمة بل يناقش في دمه الأمور كلها حتى
يستفيد منها يأخذ لأسباب ويرجع الأمور إلى مسبباتها فالمهم هي أن تفكر
فيما لم يفكر فيه الآخرون في حين يراه الجميع مهماً.

٧) العمل بروح الفريق :

يدرك الإيجابي أكثر من غيره أنه وحده لا يستطيع أن يجز شيئاً أو
يصيف شيئاً فإل الآخرين تتصافر جهودهم ليكتشف العالم ويخترع أو
للوصول إلى شئ ما ولم يحدث أن جلس إيجابي بعيداً عن الآخرين ونجح في
عمله بل لابد من التواصل مع الآخرين فالإيجابية مشروع جماعي.

٨) البساطة :

كلما زاد الإيجابي تقدماً زاد تبسطه وتواضعه مع البشر بعيداً عن
الاستعلاء والكبر بل يشعر أكثر من غيره بالقرب من القاعدة العريضة من
الناس العاديين ولا يترفع عليهم أو يتعاهزهم أو إعجاباً بنفسه بل على العكس
يشعر أنه أقرب ما يكون منهم إليهم.

(٩) التبسيط :

كلما زادت قدرة الإيجابي في عمله تزداد قدرته على رؤية الموضوع بطريقة منسطة ومتكاملة باعة من فهمه العميق لها وإحساسه بالمغرى الوحداني لها في هذا الكون ومن ثم قدرته على نقل الفهم المبسط لعبر المتخصصين.

(١٠) القدرة على الربط :

يتميز الإيجابي بقدرته العالية على رؤية العلاقات والروابط بين مختلف فروع ما يتعلمه ، فهو يرى طبيعة الأمور المتشابهة، أما الحدود الفاصلة بين الأمور فهي حدود وهمية وفواصل غير حقيقية ففروع الأمور التي تبدو منفصلة ترتبط بروابط حقيقية وقوية.

(١١) الرؤية الشمولية :

رؤية الإيجابي كلية في منظومة متكاملة ولا ينوء في التفاصيل فهو يستطيع أن يتعامل مع التفاصيل حين يحتاج إليها ولكنه لا يفقد خطاه في المعرى الكلي والصورة المجمعية ويتميز الإيجابي بأن المعاني الكلية تكون واضحة في ذهنه وضوحاً شديداً بصرف النظر عن التفاصيل.

(١٢) الاعتراف بالخطأ :

الإيجابي الحق هو الذي لا يشعر بالحرج إذا ما وقع في الخطأ فهو يعترف به ويرجع عنه دون تخرج من اعتبارات الكبرياء والكرامة. أما المكانرة والعناد والإصرار على الخطأ فليست منهجاً علمياً فالإيجابي هو الذي يدرك كل الأخطاء في مجال تخصصه ولا ينسى أن كل ابن آدم خطاء.

(١٣) القدرة على تحديد الجزئيات :

يمتاز الإيجابي بأنه يستطيع أن يرى الصورة المتكاملة رغم أنه قد يتخصص في جرنية صغيرة للغاية من كل إلا أنه يرى كيف يوظف هذه

الجزئية في المنظومة المتكاملة للبيئة المحيطة به ومجتمعة ولا يغرق في التفاصيل بل دائما يرى نهاية النفق فهو قادر على تحديد المشكلة ثم تحديد الحزنيات مع تحديد موقع هذه الحزنيات في الكل.

(١٤) القدرة على تحليل وحل المشكلات :

لا يوجد عمل دون مشكلات ولكن تختلف وتتباين هذه المشكلات وبالتالي أساليب حلها والإيجابي المتميز يعرف كيف يقوم بتقسيم المشكلات ويحدد طبيعتها ويواجهها بأن يحدد المشكلة ويشخصها ويجمع المعلومات الخاصة بها ويبحث عن حلول لها ويقارن بين هذه الحلول ليختار الحل المناسب ويضعه موضع التطبيق.

(١٥) الممارسة :

الإيجابي هو الذي لديه القدرة على للممارسة ولا يكون للعلم مجرداً من التطبيق ولذلك فإن الإيجابي الحقيقي هو الذي يكتسب علمه من الخبرة أكثر مما يكتسبه من القراءة وحدها فأفضل طريقة للفهم الممارسة العملية.

(١٦) الشجاعة وقوة الاقتناع :

إذا اقتنع الإيجابي برأيه اقتناعاً منسياً على حقائق فإنه يشهد شهادة الحق ويعبر عن رأيه ويتمسك بهذا الرأي بشجاعة لا يجبر أو يترجع مهما كانت الضغوط عليه ولا يستند إلى ما هو قائم بل يتمرد عليه إن رأى فيه ما لا يتفق مع المنطق ولولا هذا التمرد ما انطلقت الدعوات والعلم بعيداً عن الباطل والحرافات والأوهام.

(١٧) الصبر والاحتمال :

حين يطرح الإيجابي فكرة جديدة أو حلاً جديداً لمشكلة قائمة فإنه عادة ما يقابل بالرفض وعليه أن يدرك أن هذا الرفض رفض مؤقت وما عليه إلا الصبر حتى يقتنع الآخرون بما يقول ولو استغرق ذلك وقتاً طويلاً.

(١٨) تسليم الراية للخلف :

على الإيجابي أن يدرك أهمية الحرص على انتقال الراية من جيل إلى جيل هذا الحرص هو الذي يدفع عجلة الإيجابية إلى الأمام ولا يوجد إيجابي يحب أن يرى الآخرين سلبيين بل يحب أن يرى من حوله في حاجة دائمة إلى ما يقوم به.

(١٩) التفاني والإصرار :

الإيجابي دائماً صاحب قضية يرى أنه في خلال فترة عمره يريد أن يحقق لهذه القضية أكبر قدر من الانتصار وهو يعلم أن عمره على الأرض محدود فهو يسعى بالإرادة والإصرار والعزيمة والحماس والأمل المنجدد لتحقيق أكبر قدر من الإنجاز ويصل هذا الشعور لديه إلى حد التفاني وبسبب المصلحة الذاتية والإصرار على العمل حتى النهاية. وهو يستدعي دائماً أمام عينيه قول رسول الله صلى الله عليه وسلم : "إذا قامت الساعة وهي يد أحدكم فسيلة فإن استطاع أن يفرسها فليفرسها" هكذا عمل دائم وأمل مستمر حتى تقوم الساعة.

(٢٠) الإحساس بقيمة الوقت :

يدرك الإيجابي قيمة الوقت ولوقت بالنسبة له استثمار في جهده وفرصة حديدة للإجاز ولا يملك الإيجابي إهدار الوقت وتضييع الفرص، لذلك فإن الشخصية الإيجابية تضع احترام المواعيد في مرتبة مقدسة ولا وقت لديه للفوضى والعشوائية وكما يحترم الإيجابي الوقت بالنسبة لنفسه فإنه يحترمه بالنسبة للآخرين.

(٢١) الدقة :

يتميز الإيجابي باحترام الدقة في كل شيء في الوصف وفي القياس وفي خطوات العمل وفي الاستنتاج والدقة انعكاس لعقل مرتب إلى جانب المهارة

العالية في الأداء والدقة تتطلب الاستعداد وتنمى بالتدريب ويتميز الإيجابي بدقة الملاحظة ودقة التعبير فالإيجابي يهتم بأدق التفاصيل في رصد الأمور.

٢٢) إدراك الفرص :

الإيجابي ليس شخصاً عادياً فالفرصة هدية تأتي لمن يستحقها ولذا فإن الإيجابي هو الذي يدرك الفرصة حين تأتي إليه فيسعى فيها فإذا حالفه التوفيق كان أسعد الناس.

٢٣) التخطيط :

لاند للإيجابي أن يصع لنفسه أسلوباً علمياً للعمل مع مراعاة الوقت وترتيب الأعمال وهذا لن يحدث إلا بالتخطيط فالأخير عملية فكرية لها منطق وترتيب ويبدل فيها جهداً لتوصيح الهدف والبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق هذا الهدف والتخطيط يأتي أولاً قبل أي شئ فهو الأساس الإيجابي أحداً في اعتباره الاستمرار والاهتمام بالمستقبل والشمول والمرونة والزمين والتدرج والواقعية.

٢٤) التركيز :

يتميز الإيجابي بقدرة عالية على التركيز بحيث يصب اهتمامه على موضوع معين ولا يتشتت في أمور عديدة هذه القدرة على التركيز تعطي العمل الإطار الجاد اللازم وهو الشرط الحقيقي للنجاح.

٢٥) قبول الاختلاف :

الإيجابي الحقيقي لا يعرف التعصب فعنده من راحة العقل وسعه الأفق والسماحة ما يجعله يقبل الآخر ويتقبل الاختلاف فهو يحسن الحوار لا الشجار ويناقش بطريقة موضوعية ويكون عنده الاستعداد لتغيير وجهات نظره إذا ما ثبت خطأها فلا يتشبت برأيه ولا يعرف اعتبارات الكبرياء والكرامة في الرأي حتى مع من هم أقل منه شأنًا.

٢٦) السلوك الطيب مع الآخرين :

يتحلى ذلك في الشكر المستمر والاعتذار عن الخطأ ورقى التصرفات والدمائة والمجاملة وعدم قطع حديث لاثنتين دور الاعتذار وعدم كتم اثنين في وقت واحد وغير ذلك من قواعد الدوق في التعامل . (بتناع الآداب الإسلامية في التعامل مع الآخرين).

٢٧) احترام النظام :

في مجتمع الإيجابية يكون هناك نظام عام يلتزم به الجميع وهو للإيجابي بمثابة ميثاق عمل والزام مهني ويتحلى ذلك في تنظيم العمل واحترام هدف النظام فبينما يعيش الآخرون في إطار الحرية يعيش الإيجابي في إطار النظام.

٢٨) توقع رد الفعل :

الإيجابي يعيش كل كلمة تصدر منه ويفطن لكل شيء يقتر ردد الأفعال ولا ينطلق إلا بما هو ضروري ومفيد.

٢٩) التريث :

يتمتع الإيجابي بالقدرة على التفكير الهادئ وعدم التسرع فلا توجد مشكلة في أن يفكر ببطء ولكن المشكلة أن نعلن النتيجة بسرعة.

٣٠) الموضوعية :

لا تتفق العواطف الهوجاء أو ردود الفعل غير المدروسة مع الإيجابي فالإيجابي يلتزم بالموضوعية في كل شيء والهوى والعاطفة والانفعال لا تتفق مع التفكير الإيجابي ولا مجال للتهميرج والإنارة والتهويل والمبالغة والاستعراص، وكذلك لا مجال للمجاملة في الحق.

(٣١) البعد عن النمطية :

لا يتفق الإيجابي مع النمطية والروتينية فإن التجديد والابتكار هما سمتان مميزتان للسلوك الإيجابي حتى تتولد الأفكار الجديدة فهذا تتولد القدرة على التجديد والإبداع وعدم التسليم والرضا بما هو قائم أو القناعة بما تم إنجازه أو الركون إلى ما تعارف عليه الناس من منطلق ليس بالإمكان أبدع مما كان.

(٣٢) التعلم المستمر :

يستطيع الإيجابي في أي وقت أن يضع نفسه من جديد في وضع التلميذ الذي يتعلم فعملية التعلم ذات اتجاهين تتطلب أن يستزيد الفرد من العلم مدى الحياة وهو بذلك في وضع استعداد مستمر لينتقل من وضع الأساذ إلى وضع التلميذ في أي وقت وبصرف النظر عن طبيعة من يعمله فلا حرج في العلم.

(٣٣) احترام الأخلاق والقيم :

لا يمكن فصل الإيجابية عن الأخلاق فهي تنبى على الفصائل والقيم والمثل والإيجابي لا يعرف الخداع والعش والطرق الملتوية والوساطات فلا يأخذ حقاً ليس له ولا يعتدي على حقوق الغير.

(٣٤) التفاؤل :

يحمل في طياته قدراً من المخاطرة المحسوبة تلك المخاطرة التي تضفي على السلوك في نهاية المطاف الإيجابية والفعالية فعندما يكون الناس في حالة نفسية جيدة يكون لديهم ميل للتفكير الإيجابي والمتفائل عند رسم الخطط أو اتخاذ القرارات ويحدث هذا جزئياً لأن الذاكرة التي تحددها الحالة المزاجية تجعلنا ونحن في حالة نفسية طيبة نتذكر أكثر الأحداث إيجابية فداكرنا في هذه الحالة تتحازز إلى تقييم لحدث في اتجاه إيجابي الأمر الذي يجعلنا أكثر رغبة في القيام بعمل ما يتصف بالمغامرة المحدودة أو المخاطرة المحسوبة.

وترى سحر فاروق أن التفاؤل هو :-

الإصرار على تحقيق الأهداف بالرغم من العقبات والعوائق. ومن يمتلكون هذه المهارة :

١- يصرون على تحقيق أهدافهم بالرغم من العقبات والعوائق.

٢- يعملون على أمل النجاح وليس خوفاً من الفشل.

٣- يرجعون العقبات لطروف يمكن التعامل معها وليس لعيوب في شخصيتهم.

٣٥) الثقة بالنفس :

يعتقد بعض الباحثين أن مفهوم الثقة بالنفس جزء من تقدير الذات وأحياناً يعتبرونه متغيراً مستقلاً عن هذا لمفهوم.

فيعرفها فريخ الغدوى (٢٠٠١) بأنها "قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافعية لحاف المثيرات التي تواجهه، وإدراكه تقبل الآخرين وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة ويمكن الإشارة إلى أن الثقة بالنفس ذات صلة بالتوافق النفسي والاجتماعي للفرد فكلما حصل على درجة مرتفعة في الثقة بالنفس ارتفعت درجته في التوافق.

مظاهر الثقة بالنفس :

نوصل عادل أبو علام (١٩٧٨) بمراجعته بعض اعتبارات الشخصية وبصفة خاصة استبيان : وودورث "بيانات الشخصية" واستبيان "ترنسون للشخصية" إلى أن الثقة بالنفس تتميز بالمظاهر التالية :-

أ الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل والقدرة على البت في الأمور واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول. مقبل الإحساس بعدم القدرة على مواجهة المشكلات، والاعتماد على الآخرين

في الأمور العادية والإحساس بالحاجة إلى تأييد الآخرين ومساندتهم والميل إلى التردد والتراجع والمغالاة في الحرص.

ب- تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، مقابل الفلق حول التصرفات والصعاب الشخصية والحساسية للنقد الاجتماعي والشك في أقوال الآخرين وأفعالهم والخوف من المنافسة والاستياء من الهزيمة والترحيب بإطراء الآخرين ومدحهم والمبالغة في الحرص والرغبة في الإنفاق والشعور بفقر المسيرة خوفاً من النقد.

ج- الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم والثقة بهم مقابل الشعور بالحجل والارتباك والميل إلى الإحجام عند التعامل مع الكبار.

د- الشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الإيجابية مقابل الشعور بالفلق والارتباك في المواقف الاجتماعية التي تضم الأقران، والإحجام عن المشاركة الإيجابية.

هـ- الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة، مقابل الشعور بالخوف والارتباك والخج في المواقف الجديدة.

وينجـه جـلفورد إلى أئء من ذلك في آءءءء الثقة بالنفس فهو يعءءا عاملاً بمثل آءءء لفرد آءو ءلآء ونآو ببنآءء الأآآماعفة وفرى أن الثقة بالنفس ترتبط بميل الفرد إلى الإقءام آءو الببئة أو التراجع عنها وقد آءء مآاهر الثقة بالنفس بما فلى : -

الشعور بالكفافة، والشعور بتقبل الآآرفن؁ والإفمان بالنفس؁ والآآران الانفعالف؁ ومن نأفة آآرى صبب المآاهر ءءالة على مشاعر النقص بما فلى : التركز آول ءءآ؁ والشعور بعءم الرصا عن الأحوال والآصائص الشخصية.

والثقة بالنفس تؤءء إلى شآصفة مآزمنة بعفءة عن عوامل الاضطراب

شخصية تفهم كيف تتصرف وكيف تسعى إلى تحقيق أهدافها لأن الاتزان يعبر عن العوامل النفسية الداخلية داخل الفرد بما يمكنه من اتخاذ القرارات السليمة وهذه العوامل قويه العلاقة بالثقة بالنفس، على أن تكون الثقة بالنفس في مكانها الصحيح.

كما يؤكد إليسون Ellison (١٩٧٤) على أن الثقة بالنفس تمثل معبراً جوهرياً في الشخصية المنزلة قوية الإرادة.

وهذا ما يراه سيد صبحي (١٩٩٦) "بأن الأفراد الذين يشعرون بالخواء الفكري يفقدون الثقة في أنفسهم وفي الآخرين ويؤدي ذلك إلى سهولة استلاب شخصياتهم" و الثقة بالنفس تجعل الإنسان قادراً على التعامل مع المواقف المختلفة وهي بذلك تعني التحرر من الاضطراب الانفعالي الداخلي والذي يصعب مسالك الإنسان بالاتزان والاستقلال. وهكذا فإن ثقة الإنسان بنفسه تدل على قدرته على اتخاذ القرارات والخروج بها إلى العالم الواقعي للتنفيذ والإنجاز والشخص الإيجابي الواثق من نفسه وقدراته على تحديد أهدافه هو ذلك الذي يقوم بالأعمال التي يعبر من خلالها عن احترامه لذاته وتقديره لها وقد حددت سحر فاروق علام (٢٠٠١) المهارات التي يتصف بها الأفراد ذوي الثقة العالية بالنفس كالتالي :

- أ- يقدمون أنفسهم بثقة ولديهم حضور قوي.
- ب- لديهم القدرة على إقناع الآخرين بوجهات نظرهم.
- ج- لديهم القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة بالرغم من الصعوبات.
- ونتعرف على الأشخاص الواثقين بأنفسهم من خلال وجود السمات والسلوكيات التالية لديهم :
- ١ محبون لدوائهم، ولا يمانعون أبداً أن يعرف أنهم يهتمون بذواتهم.

٢- متفهمون لذواتهم ولا يتوهون عن التعرف على ذواتهم ماداموا يسمون ويتطورون.

٣- يعرفون ما يريدونه ولا يخافون من الاستمرار في وضع أهداف جديدة لأنفسهم.

٤- يفكرون بطريقة إيجابية ولا يشعرون بالاستسلام تحت وطأة المشكلات التي نواجههم.

٥- يتصرفون بمهارة ويعرفون أي سلوك يناسب كل موقف فردي.

أهمية الثقة لدى المتعلمين :

١- أننا نشعر بالأمان لأننا نعرف موقعنا ونحن معهم فهم متفتحون وصادقون ويسمحون لنا بأن نعرف حقيقة مشاعرهم وما إذا كانوا يشعرون بالاطمئنان أو لا.

٢- أنهم لا يعتمدون على إحباط الآخرين لكي يشعروا بالقوة ولذلك تزداد ثقنا بأنهم سيكونون عدلين معنا ولن يستغلوا الموقف ضدياً.

٣- أنهم يشجعونا على أن نكون واثقين بدورنا وذلك لأنهم يفصلون صحة الأشخاص الواثقين.

٤- أنهم لا يطرحون ذواتهم باعتبارهم نموذجاً للكمال ولديهم دائماً استعداد للاعتراف بنقاط ضعفهم و'خطائهم'.

٥- أنهم غالباً ما يتمتعون بالحيوية لأن طاقاتهم غالباً عليهم ويقومون بتوظيفها بشكل انتقائي وبعناية قصوى.

٦- أنهم هادئين وغير متوترين لأنهم لا يشعرون بأنهم مضطربين دائماً لإثبات ذواتهم عن طريق كلماتهم وأفعالهم.

٧- يمحون شعوراً بالتفاوت لأنهم يفكرون بإبداعية في حل المشكلات وليس في قضاء ساعات ينتحبون عليها.

وترسب الإيجابية بدرجة عالية بمدى تأثير الفرد لذاته ويرى (ماسلو ١٩٦٢) أن مدى ثقته في إمكانياته وقدراته على التأثير بها قد يتعدى كل ذلك إلى أن يصنع المواقف التي تجعل في مفعوره أن يظهر كل قدراته ويبدع من خلال إنجازاته " ويعد الإنسان مشروعاً متصلاً لا يكتمل ولن يكتمل فالتوتر الدافع له يجعله يسعى دائماً إلى حفوضه بالقدر الذي يحقق له بعض الأهداف بحيث يطلق إلى أهداف أكبر والتوتر بهذا المعنى هو القوة الدافعة - طالما هو التوتر الذي يسعى إلى تحقيق هدف ونعد الإيجابية من الأبعاد التي تركز على وجود هذا التوتر الموجه لأن "فقدان الإيجابية من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالدونية والعزلة والتي يمكن أن تكون ذاتية وقد يؤدي إلى الشعور بكل ما سبق إلى العدوانية التي قد تضرر بالمتعلمين وبالأفراد داخل المجتمع .

وهكذا نجد أن الثقة بالنفس تدو من خلال شعور المتعلم بقدرته على اتخاذ القرارات الناجحة في الأمور التي تواجهه والاعتماد على نفسه والثقة بالنفس تدل على شخصية قوية إيجابية تعرف إمكانياتها وتعمل في حدود ما تستطيع ان تفعله بما تملكه من قدرات حقيقية تعرف حدودها وتق عندها فالثقة يجب ان تكون موجهة ولا تعود على صاحبها بعكس ما يرنحى منها والثقة بالنفس تدل على شخصية متزنة إيجابية كما أنها تمثل طاقة دافعة لتحقيق الأهداف وهي بهذا تعين الفرد على العمل بنفس الكفاءة مع المشكلات للصعبة بعيداً عن الاضطرابات مع الشعور بالأمر والقدرة على المشاركة الإيجابية في الحياة وأما ضعف الثقة بالنفس فيه يؤدي إلى الإنكسالية وإنعدام القيمة الذاتية وبالتالي تؤدي إلى اضطرابات الشخصية.

١ المبادأة : (الشجاعة)

تعتبر المبادأة من الأبعاد المميزة للشخصية الإيجابية وهي تميز الفرد المتعلم بروح الإقدام والشجاعة والمخاطر المحسوبة فهو صاحب الإرادة

القوية المنتجة الذي يستطيع أن يضع قرارات توجه ذاته واعتماداً على هذا التوجيه فهو يتجه نحو كل ما من شأنه أن يجعله في صورة المبادأة فهو شخص له نظرة معينة ومحدودة للأمور وله أيضاً ما يمكن تسميته بالفهم الناضج والوعي بالأمور والشخص الفعال صحت المبادأة كما أثبتتها نتائج دراسات عمر العاروق (١٩٨٦).

هو الذي لا يقتصر تعامله مع الجديد أو الوصول إليه فقط ولكن يتبدى ذلك في كل جوانب حياته فهو أول من يهرع لمساعدة الآخرين وأول من يقدر الأساليب الجديدة في أداء الأعمال وأول من يبدأ في إنشاء علاقات مع الآخرين وحاصمة مع الغرباء وهذا كله من شأنه أن يقوي العلاقة بين الفرد والبيئة ويعمل على تدعيم الفرد نفسياً واجتماعياً ومن يمتلكون هذه المهارة هم من :

أ- ينتمون الفرح.

ب يحققون أهداف أبعد مما هو مطلوب أو متوقع منهم.

ج- يخترقون الروتين والقواعد الجامدة إذا وفتت في طريق تحقيق أهدافهم.

د- يتنبئون بالأحداث قبل وقوعها.

هـ- لديهم حب قوي للمعامرة.

و- يحثون عن كل جديد ويرحبون به.

ماهية الصبر في التعلم :

ويمكن التعبير عنه بأنه تأجيل الإشباع الفوري وهو قدرة الفرد على مقاومة أو تأخير اندفاعه نحو القيام بفعل معين عن طريق تحكمه في مشاعره، ومقاومة الاندفاع تعد من أكثر المهارات السيكولوجية (النفسية) أهمية حيث أنها الأصل في كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية.

وقد قام والتر ميسيل Waltur Misschel بدراسة طويلة على أطفال ما قبل المدرسة في سن الرابعة لاحتبار قدرتهم على الصبر وعرض عليهم الاتي : إذا استطعت أن تنتظر حتى انتهى من عملي فسوف تحصل على قطعتين من الحلوى - إذا لم تستطيع الانتظار حتى ذلك الوقت فسوف تحصل على قطعة واحدة، إن اختيار الطفل لواحد من العرضين يعتبر اختياراً يشعر بس فقط شخصية الطفل بل للمسار الذي سببته و في حياته المستقبلية وقد تم تتبع الأطفال الذين أجريت عليهم التجربة حتى تخرجوا من المدرسة الثانوية، وأثناء الاختبار انتظر بعض هؤلاء الأطفال حوالي (١٥- ٢٠) دقيقة حتى يعود القائم على التجربة وللتغلب على الصراع القائم -أدخلهم قاموا بتعطية عيوبهم وعيوب ولعبوا وهؤلاء حصلوا على قطعتين من الحلوى ولكن الآخرين الأكثر اندفاعاً احتفظوا قطعة الحلوى بمجرد خروج القائم على التجربة من الحجرة.

وما فعله هؤلاء الأطفال من مقاومة الاندفاع في هذه اللحظة يوضح تفسيره العلمي بعد مرور اثني عشر أو أربعة عشر عاماً عندما أصبحوا ناضجين، لقد أصبح الفارق الوجداني والاحتماعي كبير جداً بين هؤلاء الذين اندفعوا لأخذ قطعة الحلوى والآخرين الذي كبحوا اندفاعهم للحصول على قطعتين فقد كان الذين قاوموا الإغراء في سن الرابعة وهم مرافقين أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية وأكثر فعالية من الناحية الشخصية وممكنين لدوائهم بدرجة أكثر وأكثر قدرة على مواجهة إحباطات الحياة كما أنهم كانوا أقل تعرضاً للإضطرابات حين يتعرضون للضغط كما أنهم كانوا يحاولون تطبيق التحديات ويلاحقونها بدلاً من أن يستسلموا لها حتى في مواجهة الصعاب لقد كانوا معتمدين على أنفسهم وولائق في -وائهم ويعتقدون أنهم ذوو حذرة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم.

أما الذين اندفعوا نحو الحلوى فقد كان نصيبهم أقل في تلك الصفات
المباشرة وكانوا أكثر تورطاً في المصاعب والمشكلات السيكلوجية وكانوا
يبدون أكثر عنفاً وأكثر تورطاً في المصاعب والمشكلات السيكلوجية وكانوا
في المرافقة أكثر خجلاً والأكثر انسحاباً في المواقف الاجتماعية وكانوا
يبدون أكثر عنداً وأقل حماساً وكانوا أكثر عرضة للاضطرابات أمام
الإحباطات وأكثر تفكيراً في ذواتهم كما كانوا يتسمون بالجمود وعدم القدرة
على الحركة في مواجهة الصفوط وهم أيضاً أقل ثقة في ذواتهم وأكثر
عرضة للغيرة والحسد .

إن ما قدمه والتر ميشيل الذي قام بهذه الدراسة تأخير المتعة بدافع ذاتي
لتحقيق هدف معين يعد أساس القدرة على ضبط النفس والقدرة على مقاومة
الإغراء لتحقيق هدف معين سواء أكان ذلك في مجال العمل أم حل مسألة
رياضية فهذه النتائج تشير إلى أن القدرة على تأجيل الإشباع خاصة تمثل
سمة أساسية للمتعلم الإيجابي إن كان ذلك على مستوى العلاقات الاجتماعية
حيث تظهر القدرة على ضبط النفس والتحكم فيها وعدم التسرع في الحكم
على الأشخاص وكظم العبط فعلى مستوى الإبداع تكون العلاقة أوضح
خاصة وأن الإبداع يحتاج قدرأ من الصبر على مشكلاته وصعوباته والعقبات
التي تحول دون بلوغه والتأمل بها وكل ذلك لا يحدث من خلال الإندفاع
والركون لأول النتائج التي يصل إليها المتعلم.

ماهية المثابرة في التعلم :

يرى رشدي فام وآخرون أن المثابرة والجدية سمتان من سمات الذكاء
الإيجابي ويعرفونه بأنها الاستمرار في إنجاز المهمة مهما كانت صعبة
ومهما استغرقت من وقت وجهد فإذا لم يتحلى الشخص بالمثابرة فلن يكتمل
العمل وبالتالي لا يكون متقياً ولما الجدية فتعني الانهماك في المهمة أو العمل

بكامل طاقات الفرد حتى يتم الإنجاز وهناك نداحل بين الجدية والمثابرة من حيث أنهما يتصافران معاً حتى يتم تحقيق الأهداف الموصوعة كم أنه في الغالب ما يتسم المثابر بالجدية والحاد بالمثابرة.

وتساعد المثابرة لكونها بعداً من أبعاد الشخصية الإيجابية المتعلم إلى أن يخرج كل ما يصبو إليه ويتطلع إلى تحقيقه ويرى (سيد صبحي ١٩٧٩) أن كل فرد في أعماقه كائن جديد يبذل جهداً شاقاً في سبيل الخروج إلى عالم النور وهنا لابد من وجود الإحساس الخصب لدى الفرد لكي يصبح جديداً والنجيد هنا لن يتم إلا من خلال المثابرة الواعية المتبصرة التي تيسر وفق خطط مقننة.

ويرى (سبجال ١٩٧٧) أن المثابرة من أهم الصفات المعبرة عن تقدير الفرد لذاته وهي القوة المحركة لهذا الإنسان حيث لا يقنع الإنسان الإيجابي إلا بكل ما من شأنه أن يجعله دائماً في صورة مرموقة رائعة والتي تعمل على إظهار الشخص في الوضع العقلي والنفسي والانفعالي والاجتماعي والاقتصادي اللائق به لأن المثابرة بهذا الوعي تنفع صاحبها إلى أن يكون على بينه وحرص في كل تصرفاته مجتهداً في كل أعماله مستمراً في حياته بطريقة تصفي عليه الاحترام والتقدير من الآخرين.

وترى سحر فاروق أن من يمتلكون مهارة إظهار المثابرة والإصرار :

- مستعدون لانتهاز الفرص.
 - يحققون أهدافاً أبعد مما هو مطلوب أو متوقع منهم.
 - يخترقون الروتين والفوائد الجامدة إذا عاقت طريق تحقيق أهدافهم.
- يرى رشدي فام (٢٠٠٠) أن الأحداث ليس لها استجابة محددة سلفاً ولكن بإمكان المرء أن يستطوق من الحدث الواحد عدة استجابات مما يحطه إيجابياً فالإيجابية في جوهره تعني الإيمان بقدرة الفرد على اختيار واحد أو أكثر

من عدة استجابات محتملة في موقف ما وتعني أيضاً أن للمرء رؤية مستقبلية يخطط لحياته وفقاً لها بدلاً عن الإذعان لمعطيات الواقع أو ما تأتي به الرياح فالشخص الإيجابي تكون لديه مبدأة في استباق الأحداث واستتقاقها بدلاً من انتظار وقوعها.

والإيمان ليس شيئاً خيالياً أو مبهماً. إنه حقيقة نفسية وفسيولوجية سليمة فعندما نفهم الكيفية التي يعمل بها العقل والروح معاً نعرف أن لإيمان والذي يعني التصديق قبل الرؤية أمر طبيعي فينا كبشر.

فعندما نفهم أن إيمانك أو ثقافتك بقدرتك على الإبداع تحدد نتائجك ستكون قادراً حينئذ على إنجاز المهام التي يعتقد غيرك من الناس أنها مستحيلة.

فببساطة أنت تجعل ما تريد هدفاً لك، ثم تسمح بتدفق المعلومات التي ستتمكن من تحقيق هذا الهدف دون توتر ودون مشقة. الحقيقة هي أن أي شيء تبحث عنه يبحث عنك في ذات الوقت والأمر كله يبدأ بالإيمان قبل الرؤية (روبرت أنتوني ، ٢٠٠٥ ، ٥٤-٥٥).

أهمية التفكير الإيجابي :

يرى سكوت ديليو أن للتفكير الإيجابي فوائد كثيرة في العمل فهو الباعث على استنباط الأفضل لدى العاملين، أي أنه سر الأداء العالي، وهو أحد أهم العوامل لتقديم الخدمات المتميزة لأنه.

- يحفز الإبداع والابتكار .
- يعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة.
- يدعم روابط العلاقات الشخصية الداخلية التي تعتبر الأساس في إتمام الأعمال.
- يوفر الكثير من الأموال

وتذكر "فيرابيز" أنه عندما تصنع نفسك في إطار عقلي إيجابي فلن تشعر بحساس أفضل بداخلك فحسب ولكنك وهو الأهم ستؤثر تأثيراً إيجابياً على البيئة المحيطة فالناس يفصلون صحبة الشخص السعيد الهادئ الأعصاب وسوف يعكس سلوكك الإيجابي على الطريقة التي يتعامل بها الناس معك.

أما "روبرت أنتوني" فيرى أن أنفسنا مليئة بأفكار ومعتقدات جمعناها على مر السنين. مواقف عقلية وأفكار، وآراء وتكيف مع أمور معينة ونكون مؤمنين للغاية بما نعرفه لدرجة أنه عندما يتحدانا أحد نتشبث برأينا وغالب ما يسير تفكيرنا على نحو :

"لا تخبرني بأي شيء جديد. إن معتقداتي وأفكاري قوية وسليمة، فكيف تجرؤ على محاولة تعبيرها. لقد أقيمت حياتي كاملة بناءً عليها. والآن تحبرني بأنها قد تكون خاطئة.

لا أريد أن أسمع هذا وهكذا نعيش بمجموعة من المعتقدات والأفكار عن أنفسنا ومجموعة من المعتقدات والأفكار تسمى فلسفة ومجموعة من الأفكار والمعتقدات تسمى سياسة ومجموعة من المعتقدات والأفكار عن نوعية الناس الذين نحبهم أو لا نحبهم ومجموعة من المعتقدات والأفكار عن كل شيء آخر. وكثير من الأشياء التي نعتقدنا والتي تراكمت لدينا من خبرات الماضي وجماعات الناس والأفراد ليست صحيحة أو حقيقية لكنها أشياء توهمنا أنها صحيحة أو حقيقية بسبب رعبتنا في النجاة. وفي الواقع يمكننا أن نحقق نجاحاً نعتمد -رحنه على مدى استعدادنا للتخلص من معتقداتنا الخاطئة. والشئ المحزن هو أنه بالرغم من أننا نعرف أن حياتنا لا تجدي في جوانب معينة منها نظل حائقيين من التعبير ونصبح أسرى 'لنطاق الأمان' بعصر النظر عن مدى تدميره لذلك ومع ذلك فإن الطريقة الوحيدة للخروج من هذا الأسر والتحرر من مشكلاتنا وقيودنا هو أننا نشعر بعدم الارتياح أو للرضا

يمكننا أن نعيش قدراً من الحرية يتناسب بشكل مباشر مع قدر الحقيقة الذي نحن على استعداد لقبوله دون الهروب.

فينبغي أن نكف عن حداث أنفسنا وإلقاء اللوم على الآخرين كما ينبغي أن نكف عن تجنب القرارات التي لا نحبها وبدأ في مواجهة حقيقة أنه ربما نكون قد قلنا معتدات عقيمة وغير بناءة والتي هي السبب المباشر للأحداث التي تقع لنا في حياتنا.

ليست المسألة مسألة التحول من التفكير السلبي إلى التفكير الإيجابي إنها مسألة التحول إلى التفكير الصحيح والذي يعني التحول نحو معرفة الحقيقة الكاملة عن أنفسنا وعلاقتنا بالحياة. والتفكير الصحيح الذي يقوم على الحقيقة لا على الوهم هو الأساس الذي يحدد مدى قوة وصلابة جميع صور التفكير الأخرى.

والتفكير الإيجابي والتفكير السلبي يتم ترشيحهما عبر معتقداتنا وأفكارنا. والتفكير الصحيح ينبع من الوعي بالحقيقة أو واقع أي موقف.

فإذا اعتقدنا أن شخصاً أو شيئاً ما خارج ذاتنا هو سبب مشكلاتنا الصحيحة يسعى أن يبدأ بالنظر إلى أنفسنا حتى نجد الحلول المناسبة والإجابات الصحيحة ينبغي أن نبدأ بالنظر إلى أنفسنا بطريقة جديدة نجعلنا نرى الناس والأحداث بطريقة جديدة. فالعالم الخارجي هو نتاج عالمنا الداخلي بطرق شتى ينبغي أن ندرك هذا كم عدد الأشخاص المكروبيين الذين نعرفهم والذين لم يلتفتوا قط إلى هذه الحقيقة؟ لن يجدى أي قدر من العزيمة والتصميم أو قوة الإرادة أو الإلهام أو التحفيز في حل مشكلاتنا طالما أننا نبحث عن الحلول والإصابات خارج أنفسنا.

فكل ما نحلم به ونصوره ونؤمن به يمكن أن يتحقق فقط إذا توافر لدينا

الفكر الإيجابي لتحقيقه.

ولأن أفكارنا تؤثر على عواطفنا ومشاكل الشخصية وتصرفاتنا فالأفكار الإيجابية تساعدنا على الشعور بالتحسن والارتياح ورؤية الأشياء في شكل أفضل والتصرف بعقلانية وبصورة عملية أكثر كما أن الأفكار المتعائلة تحسن من فرص النجاح في العمل والحياة الاجتماعية.

بينما نجد أن التفكير السلبي والتشاؤم يعمل النقيض فالأفكار الغالبة تجعل الأمر أكثر صعوبة للتهنئة ولرؤية وجهة نظر الشخص الآخر والتصرف بطريقة محترمة وبالنسبة للسيطر على الفرد مزاج سيئ وكآسة ومشاعر حرة تجعل من الصعب حدوث معاوصات أو إيجاد حلول للمشاكل المختلفة مما يتسبب كثيراً في حالات الفشل في مختلف جوانب الحياة.

إن حديث الذات الإيجابي هو أحد الأساليب والطرق الفعالة في برمجة عقلنا الباطن على النجاح وحديث الذات الإيجابي يعرف أيضاً بأنه تصريح تأكدي ذاتي والتصريح التأكيدي يهدف إلى تعزيز فكرة معينة عن الذات والتأثير عليها لذلك عندما نفكر في فكرة معينة مراراً وتكراراً فإننا نعرزها ونؤكد عليها حتى تصبح حقيقة في نظرنا ما نفعله هو أننا نرسخ معتقداً أو فكرة معينة لدينا عن طريق تسجيلها في البناء العصبي للمخ، والذي يتم معالجته من خلال عقلنا الباطن أو اللاشعور وبمجرد أن يصدق عقلنا الباطن فكرة معينة وتصبح بمثابة فكره حان وقتها.

والكلمات المطبوعة أو الشفهية لها تأثير كبير على حياة أطفالنا وذلك لأن كل جملة أو عبارة يقال للطفل تحمل في طياتها رسالة ضمنية موجهة له بخصوص علاقته بهذا العالم فعندما يسمع الطفل هذه الرسالة مع ذاته فسرعان ما تصبح اعتقاداً يحكم تصرفاته المستقبلية حتى إذا لم يكن واعياً لهذا الاعتقاد فإنه - أي الاعتقاد - سيؤثر على شتى أوجه حياته وللأسف فإن

الأطفال ليست لديهم القدرة على تنفية ما يدخل جهازهم العقلي فإنهم لا يستطيعون قول : "أنا أقلل هذا الإطراء ولكني أرفض ذلك النقد " فالطفل يرى والديه على أنهما كائنات عالمية بكل الأمور وتعتبر كلماتهم أحكاماً نافذة وفيما بعد يستطيع الطفل النظر إلى الوراء وتعديل اعتقاداته السابقة إلا أنه يظل بصفة مبدئية مأسوراً بما سمعه ممن تولوا تربيته.

الحديث النفسي الإيجابي :

إن كلا منا يحمل بداخل ذاته محادثة صامتة تعرف بالحديث النفسي، وهذا الحديث النفسي يتكون من صوتين كافيين يدخلان في محادثة مستمرة، الصوت الأول والذي يعرف بالصوت "نعم" يقدم حديثاً نفسياً إيجابياً ومسانداً والصوت "نعم" هو مصدر السلام والقوة، إنه يشمل حب الاستطلاع الغريزي والتعجب والنشاط والخصوبة والإبداع والمرح وكل ما يتمتع به.

أما الصوت الثاني وهو الصوت المضاد الذي يسمع الصوت "لا" فإنه يعبر عن الآراء السلبية والمحيفة وغير المنتجة وهو صوت الشك والقلق والضيق والحجل وكراهية النفس.

وإن عاجلاً أو آجلاً فإن الحديث النفسي لدى الطفل سيصبح بنوءة فيما بعد للإنجاز الذاتي، إن ما يعتقد الطفل بنفسه هو ما سيحققه فإذا ما حدثه الصوت "نعم" سواء بالكلمات أو من خلال الصور بأنه ناجح فإن الأمر سيكون مسألة وقت فقط قبل أن يظهر ذلك النجاح في العالم الخارجي، وعلى النقيض من ذلك إذا ما سيطر الصوت "لا" وأخذ يتدمر مثل "ما الفائدة من وراء ذلك ! لا أستطيع أن أفعلها "

فإن الطفل سينجر المهمة أو يفشل في إنجازها طبقاً لذلك الاعتقاد وبمعاني الأطفال الذين نساءوا على النقد من هذا الإحباط على وجه الدقة.

وبعتبر أسلوب عبارات التعزيز أداة بسيطة لدعم وتقوية الصوت أنه فكرة

إيجابية يركز عليها للمتعلم لكي يصل إلى النتيجة المرجوة، وقد تكون هذه النتيجة هدفاً أو حصيلة معينة (مثل التحسن في الدراسة، أو تكوين صداقات جديدة، أو تحسين الصحة) أو تحسين الاتجاه الفكري أو حالة للعقل (محاولة حب النفس، والتغلب على الخوف) ويستطيع المتعلم إيجاد أسلوب التعزيز فعلياً لأية حاجة أو هدف، أو تحد في حياته.

وفيما يلي توصيح لأثر الحديث النفسي الإيجابي في حياة المتعلم:

١- إن الحديث النفسي الإيجابي يعزز الاستقلال والمسئولية الذاتية لدى المتعلمين وذلك عن طريق تشجيعهم على الغوص داخل أنفسهم حتى يصبحوا القوة الخلاقة المسيطرة على حياتهم، وهذا التأكيد على ضرورة التحرك من تأييد البيئة إلى تأييد الذات يتوافق مع عمل رواد تنمية الطفل مثل "ماريا منشوري" و"رادولف درينارز" و"إريك إريكسون".

٢- من خلال استخدام الحديث النفسي الإيجابي يستطيع المتعلم أن يغير مفهومه عن نفسه من بنائها الخارجي إلى بنائها الداخلي فبدلاً من الاعتماد على الرسائل الإيجابية الموجهة من الخارج فإن الطفل يستطيع أن ينجز عمله فمثلاً بدلاً من شعوره بالوحدة والغربة فإنه ينظر في المرأة ويردد قائلاً "أنا شخص محبوب وألقى قبلاً من الآخرين".

٣- يعزز الحديث النفسي الإيجابي ثقة المتعلم بنفسه وتقديره لذاته.

٤- يوفر الحديث النفسي الإيجابي علاجاً للحل المرص في تعلم التلاميذ كفعالية التأكيد على استحقاقاتهم الذاتية الأساسية يمكن إيقاف الأثر السيئ للحل ويستطيع الطفل أن يعطي نفسه تقديرها ويمدحها بدلاً من نقدها وإدانتها.

٥- بإمكان الحديث النفسي الإيجابي أن يساعد على تحديد وتحقيق أهداف شخصية مثل التحسن أكاديمياً أو تكوين فريق رياضي أو أن يصبح

صديقاً أفصل.

٦- بإمكان الحديث النفسي الإيجابي أن يؤثر على صحة المتعلم وبنائه الحسدي.

٧- يشجع الحديث النفس الإيجابي المتعلم على أن يقوي نفسه ويقاوم الضغوط الخارجية وتأتي غالباً الضغوط من المحيطين من الكبار والأصدقاء والمجتمع.

٨- بإمكان الحديث النفسي الإيجابي أن يساعد المتعلم على التحول بأسلوب إيجابي فعال.

٩- الحديث النفسي الإيجابي يساعد المتعلم على النظر إلى المستقبل بطريقة أكثر تفاؤلاً وبقلل أيضاً من شعوره باليأس والإحباط. لقد أصبح "تيجروودز" أحد أعظم لاعبي الجولف على مر العصور ويرجع ذلك إلى تعوده على الحديث النفسي الإيجابي فلم يكن يسمح أبداً للأخطاء والإخفاقات أن تصرفه عن وجهته مما ساهم بصورة كبيرة في نجاحه وقال : "إن طريق الفشل مهده بالسلبية وإذا ما اعتقدت أنك لن تستطيع أن تفعل شيئاً ما فإن الخيارات التي ستتاح أمامك هي أنك لن تستطيع أن تفعله. كما أوضح أيضاً أثر الوالدان عندما قال : "إن أي واحدة من هؤلاء الأشخاص الذين بحدون شعاعاً من الضوء في أكثر السحب ظلاماً وأعتقد أنني قد أكتسبت تطرق الإيجابية منها، تماماً كما أكتسبت من أبي مبدأ عدم الاستسلام بلا هوادة وكلاهما يتطلب الإيمان الكامل بالنفس والقدرة على معايشة النتائج سواء كانت خيراً أو شراً.

ويبدأ تعليم الحديث النفسي الإيجابي للمتعلم بمراقبة حديثك النفسي الحاص بك فعندما تتعلم أن تتحدث إلى نفسك بصورة أكثر احتراماً وبطريقة أكثر ودأ فإنك ستبدأ التحدث إلى ابنك بنفس الطريقة وبالإضافة إلى ذلك ستصبح مثلاً

أعلى شخص يتبع مع نفسه عبارات التعزيز .

إن الحديث النفسي للأبناء ليس وليد المصادفة ولا يأتي من تلقاء نفسه وإنما هو وليد ما سمعه ممن حوله وقبل فترة طويلة من تعلم الطفل أسلوب تعبير ذاته فإن الكلمات هي ما تعززه إيجابياً أو تنتقده سلبياً وليس الكلمات فقط وإنما كذلك أقوال وأفعال من تربي على أيديهم في المهد فعند سماع الطفل لكلمات الإطراء والتشجيع فسوف يتعلم أن يحب ذاته ويمدحها وعلى النقيض من ذلك فعندما يسمع الطفل كلمات النقد واللوم فسوف يتعلم أن يشعر بالحجل وبأنه عديم القيمة.

عبارات حديث الذات الإيجابي هي بمثابة تصريحات ذاتية مستحثة "إميل كوي" استخدم لأول مرة طريقة الإحياءات أو التصريحات الآلية بنجاح كبير في عيادته بفرنسا- لقد علم مرضاه أن يكرروا عبارة : "كل يوم، أحسن أكثر وأكثر" وأنت هذه الطريقة ثمارها بسبب التكرار المستمر لها.

حديث الذات الإيجابي يعمل على أساس نظرية الإحلال فإذا كان لديك كوب من الماء العكر ووضعت تحت صنوبر الماء النظيف فسيحل الماء النظيف في النهاية محل الماء العكر عندما تستبدل الأفكار غير البناءة بأفكار بناءة ومثمرة، تحدث نفس الظاهرة ليس من الضروري أن نتخلص من الأفكار المقيدة التي يحملها في عقلنا الباطن. الأهم أن نتأكد من أن الأفكار المهيمنة أو المسيطرة التي يحملها بأذهاننا تدعسنا في الوصول إلى ما نريد بدلاً من الوصول إلى ما لا نريد.

والأفكار المتناقضة لا يمكن أن تجتمع سوياً. هذا يعني أنه لا يمكنك أن تحمل فكرتين متناقضتين في وقت واحد فلا يمكنك أن تقول في نفسك بخصوص شيء ما: "أستطيع" و"لا أستطيع" في ذات الوقت. لذلك من المهم أن نتأمل ونبرمج أفكارك المسيطرة. يقول إميرسون "نحن نصبح فنانفكر في

دائماً" وهو محق جداً في هذا فتصرفاتنا وسلوكياتنا تعد إنعكاساً لأفكارنا ومعتقداتنا.

فاستخدام التصريحات التأكيدية بشكل يومي هو أحد أسهل الأشياء التي يمكن أن نفعلها من أجل تغيير حياتنا.

وكي نحقق أفضل النتائج الممكنة من الضروري أن تجمع بين حديث الذات والتصريحات التأكيدية والتخيل يمكننا أن نقول إن كل فكرة نفكر فيها بمثابة صورة في عقلنا فإذا بطقت كلمة كلب فستظهر صورة كلب في عقلك وإذا ذكرت كلمة مجردة كالشجاعة فسوف تتأمل الكلمة وتديرها بعقلك حتى تصبح قادراً على تقليل مدى تجريد الكلمة إلى أن تصل إلى صورة ذهنية لما تعنيه الشجاعة بالنسبة لك.

والتخيل يمثل عملية التفكير في فكرة معينة بعقلك إلى أن تتولد صورة ذهنية لها والصورة العقلية أو الذهنية تتيح لك معايشة الموقف أو الحالة التي لم تتحقق في الواقع بعد وهذا ما يعرف بالتخيل التطبيقي والفرق بين التصريحات التأكيدية والتخيل يتمثل في أن التصريحات التأكيدية هي أفكار واعية وشعورية تختار التفكير فيها أما التخيل فيزيد على ذلك في أنه يأخذ تلك الأفكار ويعكف على التفكير فيها إلى أن تولد عاطفة وإيماناً بها.

وأساس التخيل الناجح هو أن تضيف أكبر قدر ممكن من العاطفة إلى الصورة قم بإثارة رغبة داخلية عميقة وكن متحمساً واستمر في تخيل الصورة مراراً وتكراراً إن أفكارك ومعتقداتك الحالية تشكلت من خلال التفكير والعاطفة. لذلك إذا أضفت قدراً من المشاعر والعواطف إلى أفكارك الجديدة فبها ستزيل بشكل تلقائي الأفكار القديمة من خلال الهيمنة عليها والأفكار والمعتقدات المسيطرة تتحكم في سلوكياتنا. كل واحد منا أثبت أن هذا يجدي فعندما نعلق بخصوص شيء ما نتحيز النتيجة السليمة بقوة في

حياك وتعلمها مراراً وتكراراً. أنت لا تستخدم أي جهد أو قوة إرادة، كل ما هنالك أنك تستمر في التحدث إلى نفسك عن النتيجة النهائية وتحبيلها. وأي شيء تتخيله لا يكون قد حدث بعد، ولكنك تستمر في تشكيل صورته لحدوثه من سجع حياك وحقيقة أن سلمت بأن النتيجة السلبية ممكنة وقمت بتأمل الصورة والتفكير فيها مراراً وتكراراً كما لو أنها حقيقة واقعة بالفعل تجعل الصورة تبدو أكثر واقعية وبعد فترة من الوقت تولد تلقائياً العواطف التي تتسجم وتتطابق مع هذه الصورة فانت تبدأ في الشعور بالخوف والقلق والإحباط والتوتر والإكتئاب وكل هذا الاضطراب كان بسبب تجربة تحييلة وبالطبع الفلق لا يحقق أي منفعة ولا يمكن أن يعبر ما سوف يحدث في الغد لكنه يمكن أن يصعق إيماننا ويشل أفعالنا ويقضي على إطمئناننا الداخلي ويجعلنا نشعر بالعجز.

بدلاً من أن نعمل على تحسين أفعالنا وتعديلها نحن في حاجة لأن نعمل على تغيير صورتنا الذاتية ولكن كيف يمكننا القيام بذلك؟ يمكن ذلك بإتباع نفس الطريقة التي تشكلت بها صورتنا الذاتية في الأساس، وذلك من خلال حديث الذات والعمل على تغيير حديثك لذاتك يبدأ في أي جانب ترغب في تغييره فنحن نبدأ في السيطرة على حديث الذات بحيث إنه عندما يكون سلوكنا على خلاف ما نريد ونرغب سوف نقول لأنفسنا بطريقة ما ليست هذه طبيعتي. أنا لست على هذا النحو، ثم نبدأ في التأكيد على ذاتنا بأن نقول "أنا شخص سعيد الحظ" أو "أنا شخص عطوف" أو "أنا شخص ناجح" أو "أنا شخص فائق".

وعندم أنجح في القيام بشيء اعتدت أن أفشل في القيام به في الماضي أقول لأنفسي من خلال حديث الذات "هذه طبيعتي" أو "هذه ذاتي الحقيقية" أو "أنا يا إلهان ناجح، أنا شخص يسهل التعامل معه، أنا شخص فائق، الخ"

وبينما أقوم بهذا يسجل عقلي الناطن حيث الذات إنه لا يسجل ما يحدث به
يسجل رأيي فيما يحدث فما أرى أنه صحيح وحقيقي هو ما يتم تسجيله.

إن تغيير أفكارنا من الحالة السلبية إلى الإيجابية يتطلب الوقوف قليلاً أمام
مناجاتنا الداخلية فالمناجاة الداخلية تشبه وإلى حد كبير مرونة الأقراص
المضغوطة المتموضعة داخل العقل والتي تعمل آلياً لدى تعرض المرء
للمواقف الخارجية. فحين يرفض مدير الاستماع إليك يقوم عقلك باختيار
الاسطوانة الثابتة "المدير أحق" أو حينما تُعيد الإدارة إعادة هيكلة العمل
ينطلق العقل نحو الاسطوانة الثالثة "لا توجد لدى هؤلاء المنحجرين أي فكرة
عما يفعلون" وبالاستماع إلى المناجاة الداخلية نستطيع معرفة فيما إذا كانت
ردود أفعالنا وخصوصاً تجاه المواقف الصعبة والقاسية بناءة ومنطقية أو
هدامة و عبر عقلانية فالطريقة التي نتحدث فيها لنفسك طوال اليوم يكون لها
الأثر الأكبر على طريقة أدائك وشعور بالراحة. فمثلاً فكر أنك تمر الآن
بأحد المواقف التي تعتبرها عصبية وأنت في عملك ماذا سيقول لك عقلك؟
وما سيقوله عقلك هو أحد الأمثلة الحية على المناجاة الداخلية نفس الواقع
نحن نتحدث إلى أنفسنا طوال النهار فإذا كنت تفكر فإنك تتحدث إلى نفسك
وتترك للصور أن تداعى إلى ذهنك أيضاً.

إن التطبيقات العملية لهذه الحقيقة البسيطة عميقة جداً (إذا تأملت في أن
هذه الحقيقة قد دفعت أفكارك الحالية التي تأخذ شكل المناجاة الداخلية إلى
تحديد ماهية تصرفاتك فإذا أردت أن تشعر بالرضا وأقصى الحدود الممكنة
من الفعالية والتأثير تحدث إلى نفسك بطريقة إيجابية هذا يتطلب منك رؤية
الجوانب الإيجابية من الناس ومن المواقف وأن لا تكفي بالجوانب السلبية.

الفصل الثاني

نماذج التعلم الإيجابي وإستراتيجياته

الفصل الثاني

نماذج التعلم الإيجابي وإستراتيجياته

لاشك أن العاملين في ميدان التعلم يتوقرون إلى تعليم يساهم في حلول عملية وفورية لكل ما يقابل الإنسان من مشكلات، فلا قيمة لنظام تعليمي تغشل مخرجاته في الإدراك السليم للأمور والقدرة على التفكير الواعي المنني على حس الاختيار وتبني الإبداع وقوة الإرادة والدافعية الذاتية مما يحعلهم يواصلون ويستمررون.

ولاشك أن قضايا التعليم والتعلم المرتبطة بما نعايشه من مشكلات الآن تحتاج إلى وقفة لمراجعة كل ما تعلمناه من نظريات ومقدمات تربوية كان لها أثراً فاعلاً إيجابياً على حفز الإرادة ودفع الذات نحو التعلم والتميز.

وحن نعلم أن ما يلفاه الفرد من معلومات بما يبقى أثره في الذاكرة بفعل عمليات الترمجة التي تتم داخل المخ عندما تتلقى الحواس خبرات من العالم الخارجي بمساعدة المربين في الأسرة والمعلمين في المدرسة والمحيط المجتمعي الذي يحيا فيه الفرد بكل قيمه ومعتقداته ومعاييره ومن خلال اللغة التي يسمعها الطفل في ذلك المحيط... بذلك كله تتشكل الصور دلحل ذهن الفرد.

وتعتبر المواقف الإيجابية التي يتعمل فيها الفرد داعمة للتعلم الإيجابي وهي المواقف التي تثير مواقف التعلم بالبهجة والاستمتاع والتي تؤكد على الاهتمام بالعوامل الدافعية التي ترتبط بميول المتعلم وتنمسي فيه

الحس الجمالي والإبداعي والرغبة في استمرار الأداء الجيد أملاً في تحقيق مستوى لائق في الحياة.

وهذا الموقف الإيجابي للتعلم يشترط أن يكون لدى المتعلم قدرة على الشجاعة والحرأة والإقدام والمثيرة وقدر من تحمل المسؤولية ليكون مشاركاً وصانعاً لكفائته الشخصية والاجتماعية في المجتمع الذي ينتمي إليه.

ولعل نظرية أدلر تزيد في مبادئها بعض هذه الشروط الداعمة والذي يؤكد فيها على أن الفرد المتميز يستطيع أن يثبت ذاته ويسعى إلى تحقيق أهدافه في إطار تميزه وتفردته واهتمامه الاجتماعي، أي أن الذات الخلاقة المتميزة هي الفاعلة في التعليم الإيجابي.

كذلك تؤكد نظرية باندورا على فاعلية الذات ومؤداهما أن الأفراد الإيجابيون هم أولئك القادرين على إثبات السلوك المقبول من الآخرين ويمتعون بفاعلية ذات عالية، أما الذين يعانون من تدني قيمة الذات فهم أولئك الذين يعجزون عن الإثبات بالأداء الجيد والمقبول.

وتكتسب فاعلية الأداء وجودته من الإنجازات التي يحققها الأفراد والمتعلمون، والتي تحظى بإعجاب الآخرين وتحقق للنفع والإفادة وعندما تمارس هذه الأداءات باستقلالية. كما تقاس بمدى استخدامهم لخبرات بدلية في مواقف الإخفاق والإحباط بقدرتهم على إقناع الآخرين والتأثير فيهم.

وهنا يظهر السؤال كيف يمكن للتربويون تنمية الدافعية الذاتية لدى المتعلمين؟ ونستطيع الإجابة على هذا السؤال من خلال عرض إستراتيجيات تنمية الدافعية من خلال النماذج النفسية والتربوية والتي تؤكد على وضوح المهمة واستقلالية التلاميذ ووضع النماذج الموجهة نحو التعلم الإيجابي كنموذج ابن خلدون ونموذج المجال الحيوي.

أولاً : استراتيجيات تنمية الدافعية لدى المتعلمين :

يفسد بالدافعية الاصطلاح بمهمة الأداء والتحصيل لتحقيق الإنجاز (النجاح) ويراد بها أيضاً الاصطلاح بمهمة ما لتحقيق هدف منفصل عن المهمة ذاتها والشعور بالإنجاز النابع من الاستكمال الناجح لها. (كريم بندير ونبيل حافظ ٢٠٠٦)

ويعتبر استخدام مكافآت التعلم مخفضة للاهتمام بالمهمة المحددة. لأنه حيم ينظر إلى المكافأة باعتبارها المحفزة على الاندماج في النشاط وإن المتعلم يقوم بهذا النشاط عندما تتاح المكافأة فقط. وعلى ذلك فهي تحفص الدافعية الذاتية والمكافآت الذاتية تعد مناسبة وفعالة بالنسبة للمهام ذات الجاذبية الشخصية.

والكثير من المهام المجردة تدخل ضمن هذا النطاق، أما المكافآت المعترية بمستوى معين من الأداء والتي تقدم معلومات تتصل بمستوى التمكن تكون أقل ميلاً لخفض الاهتمام وفي الفصل الدراسي غالباً ما تكون المكافآت ضرورية كحافز لحث الطلاب على الاندماج في مهام لديهم اهتمام مبدئي قليل بها. وبمجرد البدء بالمهمة يتعين محاولة نقل الانتباه إلى المكافآت الذاتية لجعل المهمة مثيرة للاهتمام والتحدى بيد أنها متاحة بحيث توضح المهمة المطلوب اكتسابها.

ومن خلال استعراض النماذج التربوية والنفسية التالية نستطيع إستيضاح هذه العوامل في ضوء إستراتيجياتها على النحو التالي :

١- نموذج بروفي لتنمية الدافعية :

يتحدد نموذج بروفي Brophy, 1987 فيما يلي :

(أ) المهمة خارجية المنشأ Task- Exogenous : وهي استراتيجيات

تركز على الأداء Performance Strategies ويركز المعلم فيها على المكافآت التي تشجع التلاميذ على الأداء، وبالرغم من فاعلية هذه الاستراتيجية لتنمية الدافعية للتلاميذ، إلا أنها قد تكون غير كافية لأنها تركز على ارتباط المكافأة بالأداء لا ارتباط المكافأة باكتساب المعرفة والمهارة أو بذل الجهد.

ب) القيمة خارجية المنشأ : وهي استراتيجية تركز على القيمة Value Focused Strategies ' فعندما يستخدم المعلمون هذه الاستراتيجية يحاولون أن يوجهوا التلاميذ لقيمة الأنشطة الأكاديمية بأن المعرفة والمهارة التي يكتسبونها من هذه الأنشطة تكون مفيدة خارج المدرسة وفيما بعد في حياتهم. بالإضافة إلى التركيز على التطبيق الإيجابي للتعلم بدلاً من استخدام التعليقات السلبية مثل: " تعلم هذه المهارة لا يفيدك " ولا تسأل عن إفادتها لك واستبدالها بعبارات إيجابية مثل: " انظر تستطيع أن تستخدم هذه المعرفة والمهارة في الوصول لأهدافك".

ج) المهمة داخلية Task- endogenous : وهي استراتيجية تركز على الأداء. وفيها يساعد المعلم التلاميذ على أن المعرفة والمهارة التي يكتسبونها هي نتيجة لجهدهم، وأنهم قادرين بجهدهم على كسب هذه المعرفة وممارسة هذه المهارة. (ياسر العتيبي، ٢٠٠٤)

د) القيمة الداخلية وهي استراتيجية تركز على القيمة وفيها يركز المعلمون على كيفية استمتاع التلاميذ بعمليات العمل في المهمة : Ormrod, 1998 (476) .

ويؤكد نموذج بروفي على عاملين مهمين لتنمية الدافعية هما : وضوح المهمة واستقلالية التلاميذ.

- وضوح المهمة :

إذا لم يتوافر لدى المتعلمين نموذج واضح للصورة التي يكون عليها نهاية العمل أو المهمة يكتمل فإن جهدهم لإتمام المهمة كثيراً ما لا يكون فعالاً. وقدّم هنتر Huntez, 1982 للمعلمين إرشادات لكيفية جعل المهام والتوقعات التي تتعلق بالمهام واضحة عند التلاميذ. وتؤكد هذه الإرشادات على أن يروّد المعلمين تلاميذهم بمبادئ عن المهام المكتملة مثال ذلك قام معلم اللغة متبعاً توجيهات هنتر بالطلب من التلاميذ أن يكتبوا مقالاً، وقدم لهم مثالاً لمقال كمل يوضح جميع المحكات التي يجب مراعاتها.

ومن الواضح أنه ينبغي أن يدرك التلاميذ أن لديهم المعطيات الإيجابية والإمكانات الفعالة والوقت . الح التي تمكنهم من إتمام المهمة، وحقيقة توضح النظريات المعاصرة أن المعلمين يعرفون عدة النجاح إلى أسباب أربعة هي : القدرة . الجهد ، صعوبة العمل، والحظ، وبعد العصر الأول والثاني عنصران أساسيان في الدافعية، فالمتعلمون الذين يدركون أن لديهم الإمكانيات الداخلية والمعطيات الإيجابية يكملون المهمة بنجاح، ويعبرون نجاحهم إلى بذل الجهد كونه عنصر متغير يستطيع المتعلم التحكم فيه، وفي ذلك يرون أنه لا يوجد مهمة أو عمل خارج نطاق تحكمهم، أما المتعلمون الذي يعتقدون أنهم جيّدون في بعض الأشياء، وليسوا بهذه الحودة في أشياء أخرى يعززون نجاحهم إلى القدرة، وهي عنصر ثابت غير قابل للتعديل من وجهة نظرهم، ويدركون أنفسهم على أنهم عاجزين عن النجاح في بعض المهام، وينبغي على المعلمين في حجرة الدراسة أن يعززوا باستمرار أهمية بذل الجهد، وأن يمسوا إحساس التلاميذ بقدرتهم، ويقدم المعلمون أمثلة قوية تبين أن بذل الجهد يعود عليهم بنتائج إيجابية في حياتهم، وفي حياة الآخرين (Dweck, 2000)، (ياسر العنبي، مرجع سابق) ومن ثم ينبغي أن يتلقى

التلاميذ من حين لأخر مكافآت تركز على بذل الجهد وليس على أساس الإنتمام الدحيح للمهام.

- استقلالية التلاميذ :

يرى ولفولك (Woolfolk, 1998: 414 – 415) أنه لا توجد دافعية داخلية بدون حق تقرير مصير الذات. ولكي يستطيع المعلم تدعيم الاستقلالية لدى التلاميذ، يجب الاهتمام بعاملين مهمين : ١- المعلومات ٢- التحكم عند تفاعل المعلم مع التلميذ.

فخلال اليوم الدراسي تحدث العديد من الأشياء للتلاميذ، فقد يكونون فخورين، أو يتعرضون للنقد. وتفسر نظرية التقييم المعرفي Cognitive Evaluation theory كيف تؤثر هذه الأحداث على دافعية التلاميذ الداخلية من خلال تأثيرها على إحساسهم بالكفاءة وتقرير المصير. فطبقاً لهذه النظرية نجد أن أي حدث به مظهرين هما التحكم والمعلومات: فإذا استطاع التلميذ التحكم في الحدث، تزداد دافعيته الداخلية، وإذا كان الحدث يتضمن وسيلة ضغط على التلميذ بأن يتصرفوا أو يشعروا بطريقة معينة بالعجز عندئذ يقل تحكم التلميذ، وتتناقص دافعتهم الداخلية. ومن ناحية أخرى نجد أن الحدث يمدنا بمعلومات عن زيادة شعور التلميذ بالكفاءة والفاعلية، وبالتالي بناء وبنمو القدرة على التحكم، ومن ثم نمو الدافعية الداخلية، فإذا كانت المعلومات تمد التلميذ بشعور أقل بالكفاءة وأنهم أقل قدرة على التحكم فمن المحتمل أن تنخفض دافعتهم. فمثلاً قد يكافئ المعلم التلميذ بقوله "نرافو" أو "جيد" لأنك حصلت على درجات مرتفعة، لأنك في النهاية اتبعت تعليماتي بطريقة صحيحة. فهذه جملة تحتوي على تحكم مرتفع وتعطي الأمان للمعلم وتجدد شعور التلميذ بتقرير المصير والإرادة، وتؤدي إلى زيادة الدافعية الداخلية.

وقد يثيب المعلم التلاميذ بقوله "كوبس لك" لأنك فهمت استخدام المؤلف للاستعارة مما يؤدي إلى الفهم الكلي للنص، وبالتالي حصلت على الدرجة المرتفعة فهذه العبارة تمد التلاميذ بمعلومات عن نمو كفاءته وقدرته وريادة دافعيته الداخلية. لكن إذا كانت المعلومات سلبية "أنت مارالت تنفصك إبداعك مفهوم الاستعارة ونشأثر درجاتك بذلك، وبالتالي يعتبر ذلك إشارة cue للتلميذ على أنه ناقصه الكفاءة والتمكن وبالتالي تتخفض دافعيته الداخلية.

ولتحقيق الاستقلالية يجب أولاً : الاعتراف بوجهة نظر التلاميذ . مثال :

١- حاول أن تحبر التلاميذ بمؤشرات مرجعية لمقابلة ومواجهة مهام التعلم.

٢- حاول أن تحدد بدقة احتياجات ومشاعر التلاميذ.

ثانياً : تشجيع التلاميذ على الاختيار . مثال :

٣- أتح الفرص للتلاميذ لكي يختاروا مهام التعلم (الوقت وحل المشكلات).

٤- دعم مشاركة التلاميذ في مشروعات تعاونية مع زملائهم.

ثالثاً : حدد قواعد والتزامات منطقية . مثال :

٥- فسر الأسباب التي تستند عليها القواعد Rules التي يجب إتباعها.

٦- تعزيز القواعد والفرام التلاميذ بها وتوضيح أهميتها في التعلم وفي سلوك التلاميذ.

رابعاً : اعترف أن الانفعالات السلبية تعتبر ردود فعل شرعية مثال :

٧- اصبر على ملل وسأم التلاميذ.

٨- اعترف أن بعض مواقف التعلم تتضمن إرهاق وأحباط صعوبات.

خامساً : استخدم التغذية الراجعة الإيجابية . مثال :

٩- انظر إلى السلوك غير السوي كمسكلة يمكن حلها بدلاً من توجيه النقد.

١٠- تجنب لغة التحكم مثل يجب، من المفروض، ينبغي. (Woolfolk, 1998)

سادساً : التركيز على الارتباط بين الجهود السابقة والإنجازات الحالية .
مثل :

١١- علمهم ودرّبهم على خاصية وضع الأهداف والمراجعة الدورية لهذه الأهداف، ويقبّون جهودهم على أساس تحقيق أهدافهم.

١٢- درّبهم على لمواجهة المباشرة لسلوكيات تجنب الفشل.

سابعاً: وضع أهداف ونماذج للتلاميذ توجههم نحو التحكم المدرك . مثل:

١٣- قدم أمثلة عن كيفية تطوير قدراتهم في محالات معينة.

١٤- اعرض قصص لتلاميذ استطاعوا التغلب على عوائقهم الجسمية والعقلية والمادية.

١٥- لا تمنح الفرصة للتلاميذ لخلق الأعذار Excuse عند الفشل.
(Woolfolk, 1998).

١٦- قدم أمثلة للمتميزين.

٢- نموذج ابن خلدون^(٢):

يعرض ابن خلدون فكره لتنمية الدافعية للتعلم والذي يبني على الأسس التالية :

١- التدرج : يقول ابن خلدون (تأفين العلوم تدريجياً وقليلًا قليلًا ثم شيئاً فشيئاً) وأسلوب التدرج نديه يقوم على ثلاثة مراحل هي :

أ- البدء بالأساسيات (يلقى عليه مسائل من كل باب هي أصول ذلك الباب).

(٢) مقدمه ابن خلدون (٢٠٠٦) در الفصيلة للشر - القاهرة.

ب- الاهتمام بالإجمال بالتفاصيل (يقرب في شرحها على سبيل الإجمال)
ج- مرحلة التعمق وتناول القضايا الصعبة (فلا يترك عويصاً ولا مبهماً
ولا مغلفاً إلا واضحه)

ويؤكد ابن خلدون على ضرورة أن يكون هناك ملخصاً لكل موضوع
يعتبر شاملاً لأساسيات هذا الموضوع ثم يأتي الشرح على سبيل الإجمال
وتراعي العروق الفردية بين المتعلمين حتى يستطيعون استيعاب وتفهم
العلوم حتى آخرها وعندما يتمكن المتعلم من هذا الموضوع (العلم) يبدأ
بتعلم التفصيل.

٢- تقسيم الإجمال على التفصيل أي المعرفة الكلية تمكن من التعرف على
ميوله واستعداده لتقبل هذا النوع من العلوم ومن ثم نستطيع أن نقدم نه
معلومات أكثر تفصيلاً في هذا العلم (يرفعه في التلقين) وعندما يستطيع
الوقوف على وجهات النظر ويدي الرأي حول اختلافها فيقوى استعداد
ويتصح خبرته وعندئذ يستطيع أن يخصص في الأمور الصعبة لهذا العلم
حتى يصل إلى أقصى مستوياته.

وقد يحدث التمكن من العلم لدى بعض المتعلمين في أقل المراحل عر
المتعلمين الآخرين وفقاً لقدراتهم واستعدادهم.

وكان المتعلمين في عهده يواجهون في بداية التعلم بالأمور الصعبة حتى
يوجه المتعلم كل عقله وفكره لحل هذه الأمور وبذلك يسهل عليه فهم
الصعاب وبذل كل الجهد في سبيل ذلك.

٣- التقريب : للتيسير على المتعلمين تستخدم نماذج أخرى تؤكد التكرار ثم
الانتقال من التقريب إلى الاستيعاب بوسائل مختلفة والتي تأخذ في
عصرنا الحالي مسمى الوسائط المتعددة ومن ثم استخدام الأمثلة الحسية
والتتابع.

٤- التخصص : الاكتفاء بكتاب واحد لا يُعرض المتعلم للإجهاد والتعب مع عدم وجود محوات زمنية (الأجازات المتتالية) لأنها تؤدي إلى النسيب، لأن المتعلم سلوك وإذا توقف السلوك توقف التحصيل. وهو في ذلك يحرص على التيسير على المتعلمين حتى لا يتسبب ذهابهم.

٥- التتابع : لا ينتقل المتعلم إلى دراسة العلم التالي إلا بعد التمكن من دراسة العلم الأول لأن المتعلم إذا حصل على قدرة ما تأهب إلى استيعاب العلم التالي : لأن عرض عدة موضوعات مختلفة في آن واحد يصيب المتعلم بالإرهاق يختلط عليه الأمر وربما يؤدي إلى عزوه عن التعليم (إذا اختلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال ونطمس فكره وبأس من التحصيل).

وينبغي على المعلم عدم الإطالة في تعليم المادة العلمية بكثرة الحصص (حلقات التعليم) لأنه يشتت انتباهه وقد ينسى ويصعب عليه الإلمام بالمادة.

فالتراط بين الموضوعات يقلل التشتت ويبسر التعليم، ذلك لأن أوائل العلم وأواخره إذا التقت عند الفكرة كانت مجانية للنسيان وأصبحت أكثر حصولاً (إذا تنوسى الفعل تنوسيت الملكة).

وانبخلدون متحمس لفكرة التخصص والاكتفاء بعلم واحد في تغييره عن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم والسبب في ذلك أن هذا المبدأ يؤدي إلى التركيز العقلي وعدم التشتت الذهني (وإذا تعرض لتعليم ما هو بسيله مقصراً عليه فربما كان ذلك أجدر لتحصيله).

ويؤكد ابن خلدون على اكتساب اللغة كهدف أساسي من التعليم لأنها تمنح القدرة على التعبير ويشير إلى أن العلماء الأعاجمة قد فسدت طبيعتهم اللغوية لذلك فهم مقيدون الفكر (فربط ذلك على أذهانهم) فالطلاقة

للتغوية تيسر التعليم وتثري الفكر .

وهو يؤيد أن الفكر ينظم السلوك ويحقق المعرفة

ويشير إلى أن عملية التفكير لا بد أن تكون متحررة من الجدل اللطفي ويجب إطلاق العنان للفكر والتعبير عنه بصيغ منطقية، فعملية التفكير هي سر تطوير الإنسان. وينفي ابن خلدون الطرق الصاعية لتنمية التفكير لأن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان وميره بالتفكير عن كافة مخلوقاته.

ويجب صدق الإحساس بقيمة التعلم يعزى الفشل في التعلم لسوء طرق التعليم وليس لسوء العلم.

ويوصي ابن خلدون بقراءة القرآن ورواية الأشعار وقصص النطولات العربية لعرس النموذج والقدوة لدى المتعلمين ويؤكد على وجوب تحقيق الانضباط لدى المتعلمين ، ألا يستخدم المعلمون المراح كل الأوقات .

ويسوق "ابن خلدون" العالم التربوي العربي أمثلة على أن ممارسة الشدة للمتعلمين يترتب عليها الإحساس بالظلم والفهر .

ويؤكد على أن الخبرات الأولى في التربية والتعليم لا بد أن يكون قوامها الرحمة، لأن الشدة تؤدي إلى ضعف ملكات المتعلمين الإبداعية فتؤدي بهم إلى العجز عن التفوق في أي مجال كما يوضح أن الرحمة لا تعني انتفاء العقوبة، عند الخطأ فهو يرسم منهجاً علمياً دقيقاً للتربية والتعلم ويوضح ابن خلدون في فصل "أن الشدة على المتعلمين مصرة بهم".

طابع التربية العربية والتي فيها يشرح التأثيرات النفسية السلبية التي تنجم عن استخدام العقاب القاسي بالحصول على نتيجة أسوأ من المتعلمين ونجد ذلك في (من كان مرباه بالعسف والفهر من المتعلمين ... أصابه الفهر).

أي أن ما يصيبهم من جراء ذلك هو إحساسهم بالذل وضيق النفس

والمعاناة من الحر الشديد.

وابن خلدون يستقصي أثر القسوة في ثلاثة جوانب هي :

أ- الجانب العقلي المعرفي : يصيب المتعلمين بالبلادة والإحجم عن التفكير .

ب- الجانب الوجداني : الميل إلى الأمور النافهة والنفاق والخداع خشية من العقاب.

ح- الإرادة : يصيبها الجمود والثوقف.

وهذه الآثار السلبية بلاشك تصيب حياة المتعلمين بالإضطراب والتدهور وتضعف لديهم المعايير الإنسانية وبالتالي يفقد الشجاعة وتنتهر إنسانيتهم ولم يعد لديهم طموح يسعون لتحقيقه ويصبح علة على غيرهم وإذا كان المتعلمين هم فادة أمهم في المستقبل، فيلقى على عاتق الأمم ما يلاقونه.

وهكذا يصف لد ابن خلدون ما يحدث من اثار نفسية وحلّية بقوله (ميالاً إلى الغش والنفاق) يحرص على الإخفاء والخداع وهذه الصفات تعتبر بذلية للأخطار التي تواجه سلوك المتعلمين إضافة إلى ضعف الإرادة وعدم القدرة على تحمل المسؤوليات في مواقف المواجهة سواء في الأمور العادية أو للمواقف الصعبة.

٣- نموذج المجال الحيوي للفيين :

تعرض رمية العريب (١٩٩٠) توجه نظرية المجال ودورها في عملية التعلم من خلال منظور الواقع والمنظور للزماني ومن خلالهما تتصح الطبيعة السيكولوجية للطفل المتعلم أو علاقته بالوسط المحيط .

إن المجال الحيوي يتفق إلى سرحة كبيرة مع العالم الحقيقي الواقعي الذي يحثك به الفرد. فإذا قل هذا الاتفاق وبعد المجال الحيوي عن الواقع، بعد

الفرد عنه وانغمس في عالم خيالي غير واقعي وقل تكييفه للوسط المحيط به، ويرى ليفين Lewin أن المجال الحيوي ينمو من خلال منظورين هم :

(أ) الواقع لا واقع (ب) المنظور الزمني

أ- المجال الحيوي ومنظور الواقع لا واقع :

يسمى المجال الحيوي للطفل فيما يتعلق بالسعد الواقعي اللاواقعي كلما تقدم به العمر، ففي سنى حياته الأولى لا يفرق بين أمانيه ورعائته وبين ظروف حياته الواقعية، وذلك لأنه يكون قليل الحرية بالحياة وبالعالم المحيط به، فمحاله الحيوي قليل التعقيد "قليل المناطق" وما وحد منها به يصعب تمييزه بعضه عن البعض الآخر، فمثلاً لا توجد مناطق خاصة بـماضي الطفل ولا مستقبله، ويتحكم الحاضر الفريب في سلوك الطفل. ويبدأ الطفل في الأسابيع الأولى بعد الولادة في اكتساب خبرات خاصة بالرضاعة وبعض الإحساسات البصرية والسمعية، كما يبدأ في معرفة أمه وتمييزها عن غيرها الح وهذا يأخذ محاله الحيوي في التفاصيل تدريجياً وبأخذ في فهم عالم الواقع المحيط به بالفرد الذي يسمح له به نموه العقلي كما يأخذ في إخصاع دوافعه وزواته إلى هذا الواقع، فيعرف مثلاً أن أمه ليست حراً منه وأن لها إرادة وأن طبياته كلها لا تجاب وهذا ما يضايقه ويتقل عليه وقد يلجأ إلى الحيال كمخرج له من مضايقات الواقع الثقيل

ويتوقف سلوك الفرد أو الطفل في المواقف التعليمية وغيرها على ما في متناول يده من خبرات وما يربطها من علاقات، وبعبارة أخرى على نوع المناطق المتحاورة ومدى اتصالها وعلى درجة ترابط حدودها وميلها للتغير. وتعتبر منطقة اللاواقع من أكثر المناطق غير المحددة ولذلك فهي غير ثابتة كثيرة التغير والتبدل ولا يحب أن تتغير آمال الفرد ورعائته وأحلامه بتغير حالته وصحته النفسية .

ولما كانت هذه المنطعة قريبة من انطبقات العميقة للنفس البشرية فإنها على جانب كبير من الأهمية في سيكولوجية التحيل والعلاج النفسي، ولذا يُستخدم اللعب في عيادات الإرشاد كنوع من العلاج النفسي لبعض الصعوبات وكوسيلة للكشف عن خبايا النفس لاتصاله بمستوى اللاواعي.

ولما كان مستوى اللاواعي يعالج ما لم يستطع الطفل تحقيقه في الواقع يجد أن المستوى الواقعي يحقق الحاضر، لذا كان الخلاف بين العالمين ضرورياً ومهما جداً في تحديد قدرة الطفل على الأداء والإنتاج، وفي الحكم عليه وعلى سلوكه في مختلف المواقف التعليمية، فالطفل الذي كثيراً ما يلجأ إلى الخيال وإلى عالم اللاواعي أقل كثيراً في إنتاجه من طفل لا يتطرق في ذلك. كما أنه أقل قدرة على الاستعانة بخبراته السابقة للتصرف في موقف ما، أو بعبارة أخرى يصبح اتصاله بأية منطقة من مناطق المجال الحيوي غير سهل، ولذلك فهو لا يستطيع عادة أن يعزل أسباب سلوكه.

وهناك مناطق ليست في متناول يد الطفل (خبرات مكبوتة نتيجة أساليب الضبط الخارجي الخ) ومع ذلك فهي دائمة التأثير على سلوكه دون أن يشعر، وهذا يقترب ليفين Lewin من المحللين النفسانيين في قولهم إن هناك مناطق لا يستطيع الطفل الوصول إليها (مثلاً اللا شعور) وفي هذه المناطق توجد خبرات الفرد المؤلمة والمكبوتة الخ. ولها حاصية ديناميكية تؤثر تأثيراً كبيراً على سلوكه في مستقبل حياته، مثل الجندي الذي يظهر من الشجاعة الشيء الكثير ويخاف ويرتجف من الأماكن المظلمة، وهذا رد فعل لبعض تجارب مرت به في طفولته بسبب ولم يعد يذكر منها شيئاً، ولا يستطيع التوصل إليها إلا بالتحليل النفسي.

هناك فرق بين نمو الطفل العادي ونمو الطفل غير العادي، فمناطق المجال الحيوي للأولى غير مقفلة بالنسبة للطفل ويمكنه الاستعانة بمعظم ما

يؤيد من حدرات، بينما يعجز الطفل الذي عنده نوع من عدم الإنزال، الانفعالي عن الوصول إلى محتويات كثيرة من مناطق مجاله الحيوي؛ وكثيراً ما تغطي هذه المناطق للمقفلة على المناطق الأخرى وتصح كبيرة الأثر على سلوكه وتصرفاته فتبدو غير متوافقة مع عالم الواقع الذي يعيش فيه.

وقد نخبل الحدود العاصلة فينعير مجال الفرد الحيوي كوحدة في اتجاه محالف أو مضاد لاتجاه للنمو فيعود الطفل مثلاً إلى عادات تركه مد رمن بعيد وتسمى هذه الطاهرة بالركوس Regression وقد يتناول هذا الكوس القدرة على تقدير العلاقات الرمنية، أو يتناول قدرة لطفل على تنظيم الحياة العقلية .. الح. وقد يكون التفهر أو الكوس مؤقتاً وقد يكون دائماً والأسباب المؤدية إليه كثيرة منها :

(أ) المرض.

(ب) كبت الرعبت و عدم تحقيقها.

(ج) الشعور بعدم الأمان لأي سبب من الأسباب.

(د) التوتر الانفعالي الح.

ومن أمثلة الكوس المؤقت نداء طالب وعويله وربما صرب رأسه حين يتنين رسوبه في امتحان كان حريصاً على النجاح فيه.

أما الكوس الدائم (سبياً) فهو نوع من الاضطراب النفسي، وهو أخطر من المؤقت الذي يزول بزوال السبب. وتزداد حالة الفرد سوءاً بزيادة ضغط الماضي دي التجارب النفسية التي مرت به.

المجال الحيوي المنظور الزمني :

سبق أن ذكرنا أن للمجال الحيوي بعداً آخر غير بعد الواقع هو المنظور الزمني "Time perspective" ويقصد به إدراك للفرد ووجهة نظره فيما

يتعلق بمستقبله وماضيه السيكولوجي. وينمو إدراك الفرد للعلاقات الزمنية تدريجياً باضطراد نموه. فمجال الإدراك الزمني للطفل ضيق ويشمل المستقبل القريب والماضي القريب. ولذلك يكون سلوكه بسيطاً. كذلك لا يستطيع الصغير أن يفرق بين رغباته والحقائق الواقعية وبين آماله والحوادث المتوقعة، ولكن نمو إدراكه للعلاقات الزمنية ونموه العقلي التدريبي يساعده على هذه التفرقة. ويؤثر فيه هذه العوامل :

١- عامل النضج :

إن للنضج أثراً ملحوظاً على نمو المجال الحيوبي للفرد ومدى تعلمه فالمجال الحيوبي للرضيع بسيط قليل التعقيد لأنه قليل الخبرات. ويأخذ في التفاضل والتكامل كلما تقدم به العمر فتكثر مناطقه وتتعدد لكثرة ما اكتسب من خبرات وبذا يصبح الطفل تدريجياً أقدر على استخدام الخبرة السابقة في المواقف الجديدة.

٢- عامل القدرة العقلية :

يرتبط نمو القدرة العقلية بعامل النضج السابق، إذا كلما كان أكثر نضجاً ازدادت قدرته العقلية واتسع نطاق التجارب التي يستطيع القيام بها والخبرات التي يعيد منها، لذلك كان هناك فرق ظاهر بين اتساع خبرات الشخص العادي أو العبقري، وبين اتساع خبرات ضعيف العقل، والمجال الحيوبي للأول معقد كثير المناطق والثاني قليل التعقيد لا يختلف كثيراً عن مجال صغار الأطفال قليلي الخبرة.

٣- البيئة :

البيئة المحيطة بالطفل ومدى عنايتها بالمشيرات التي تساعد على نمو شخصيته وتفتح قدرته العقلية، وتمكنه من اكتساب خبرات متعددة النواحي.

ليس من شك في أن المجال الحيوي لأفلاج مصري يختلف عنه عند ساكني مدينة القاهرة، ففي الريف حيث المجتمع بسيط تكون خبرات الفرد من عالم الأشخاص والأشياء محدودة بعكس الحالة في المدن حيث المدينة المعقدة والتراث الثقافي الكبير ومنبهات الوسط الحية. على الرغم من الطفرات التي أحدثتها ثورة الفضائيات والتقدم الإعلامي.

تلك حلاصة عن آراء ليفين Lewin وأتباعه في المجال الحيوي والقوى التي تكونه، منه نرى أنه يصمم كل تجارب الفرد وقدراته واحتكاكه مع الوسط الذي يعيش فيه ودراسة هذا المجال دراسة مستفيضة على جانب كبير من الأهمية لمعرفة مسببات السلوك ودوافعه. لذلك كن على الأحصائي النفسي وعلى المعلم دراسة المجال الحيوي للطفل وما به من قوى ومؤثرات حتى يحسن فهمه وتعليل سلوكه ومساعدته في اكتساب الخبرات المرغوب فيها فصلاً عن مساعدته في التخلص من صعوباته، وليس هناك مغالاة في تشجيع المعلم على هذه الدراسة فكانت الفصة لابد له أن يعرض لنا بطل قصته في مواقف الحياة المختلفة، يراه مع أهل بيته وأصدقائه وجيرانه، كما يربوا ناحية من مبادئ ومعتقداته. وبدون ذلك لا نستطيع أن نتصور أشخاص الرواية أحياء يعيش معهم في الفصة.

مما سبق يمكن الاستفادة من نظرية ليفين في ضوء ما يلي :

١- دراسة كل طفل على حدة لأنه قلما بل يندر أن يتفق طفلان في سلوكهما ولو بدا هذا السلوك متشابهاً

٢- أن يكون الدرس موضوعياً في أحكامه فعليه أن يعرق بين الموقف كما يراه هو أو أي بالغ آخر، وبين الموقف الحقيقي الذي يراه الطفل. فالموضوعية في علم النفس هي الأمانة في فهم الموقف بالنسبة للطفل

ومحاله الحيوي، لأن سلوكه في أي موقف يتوقف على حالته النفسية وعلى نضوجه العقلي والاجتماعي وعلى أمانيه وآماله إلى غير ذلك. ولهذا من الخطأ الالتجاء إلى القوانين العامة المستمدة من دراسة الجماعات ثم محاول تطبيقها على الأفراد.

٣- وجوب التعمق في تحليل شخصية المتعلمين وعدم الاقتصار على دراسة المظاهر الخارجية للسلوك، بل يجب دراسة الأثر الديناميكي للطفل وورعياته وما مر به من تجارب من نجاح وفشل وإحباط . الخ. فضلاً عن دراسة الجو العام الذي يتم فيه السلوك وهل يشوبه التوتر والانفعال أم ينصف بالتححر واختفاء القيود.

٤- العناية بأهمية الظروف والقوى المختلفة التي تؤثر على الموقف وقت حدوث السلوك، إذ أن ظروف الموقف الحاضر أهم بكثير من الخبرة السابقة لأن الموقف الحاضر يحدد مدى استفادة الفرد من تلك الخبرة.

٥- إن على المعلم أن يبدأ بدراسة الموقف ككل أو كوحدة ثم يخضع تلك الوحدة للتحليل، ولذلك كنا نحذره من أن يبدأ بانتقاء عامل أو أكثر من الموقف وتوجيه العناية له دون بقية العوامل، لأن الذي يهمننا هو خصائص الموقف كله لا الخصائص النوعية لذلك العامل.

٦- حصر النتائج احصائياً حتى نكون في مأمن من الخطأ الذي يقع فيه عادة من يعتمد على المعلومات الوصفية وحدها.

الخبرات المكتسبة من التعلم :

في ضوء نظرية المجال :

١ اكتساب الخبرات المعرفية التي تؤدي إلى تغيير في التركيب المعرفي للمحـال.

٢- اكتساب الميول والاتجاهات وهذه تؤدي إلا تبدل وتغيير في الدوافع
والحاجات وفق مقتضيات المجتمع

٣- اكتساب مميزات الجماعة الحصرية ومثلهم ومبادئهم وهذه تؤدي إلى
تغيير في التنعية للجماعة.

التعلم كتغيير في التركيب المعرفي للمجال أي اكتساب الخبرات المعرفية
إذ كلما تقدم الفرد في التعلم زاد اكتسابه للمعرفة وذلك يؤدي إلى تغيير
مستمر في التركيب المعرفي للمجال الحيوي ويحدث هذا التغيير أما في اتجاه
نفاضي أو اتجاه تكاملي فيأخذ في التباين والتعقيد.

تفسير الجشتالت لنموذج ليفين :

يرجع الجشتالتيون والمجاليون التنظيم المغير في تركيب المجال الحيوي
إلى "الأثر الديناميكي" لقوى خاصة بالموقف توجه هذا التنظيم في اتجاه الحل
المطلوب أطلق عليها اسم الكليات الموجهة direct entities .

وهي نوعان :

(أ) القوى النانحة من طبيعة تركيب الموقف التعليمي وتنظيم ما به من
علاقات.

(ب) القوى الدافعة عند الفرد مثل الدوافع والحاجات والميول والاتجاهات
لبح، ويلاحظ أن النوع الأول من القوى التي تؤدي إلى تغيير في
التركيب المعرفي تشابه إن لم تكن مطابقة تماماً للقوى التي تنظم
وتحكم في مجال الإدراك، وقد سبق أن أشرنا في دراستنا لتفسير
الجشتالتيين لعملية التعلم، إلى مبادئ تكوين الإدراك هذه ومدى انطباقها
على ما يحدث من تنظيم في قوى علاقات ومواقف التعلم، ولذا لا يجد
داعياً لإعادة تكرارها هنا مرة أخرى. ويكفي أن نقول إن كل محال

يحتوي على قوى وعناصر مختلفة، يتفاعل بعضها مع البعض الآخر
ويشأ من هذا التفاعل تغيير في علاقات القوى بالنسبة لبعض، فيختل
توازنها ويعاد تنظيمها حتى تترن مكونة تنظيماً آخر ضرورياً لتحديد
الاتجاه السيكلوحي، أو بعبارة أخرى لبروز الصيغة أو الصورة
الموحية للحل الصحيح في المقمة بينما تبقى باقي القوى الأخرى في
المؤخرة فتعمل كظهير للموقف كله، هذا، ويساعد على هذا التنظيم
عوامل مختلفة مثل التشابه، والتقارب سواء كان زمنياً أم مكانياً، ثم
الثبات والاستمرار والخبرة السابقة، إذ لا تعتمد عملية التنظيم اعتماداً
كلياً على حالة الفرد الحاضرة فقط وإنما تتأثر بماضيه وبما يعتلج في
صدره من أمان وورعات لم يحققها في الماضي، كما أن سعادته
الحالية تتأثر كثيراً بظروته إلى المستقبل وما يريد أن يحققه من آمال.
وهذا ما يسميه ليفين Lewin "المنطور الزمني" Thime
perspective وتتطور هذه البصيرة الزمنية أثناء عملية النمو، ففي
سني الطفل الأولى يحده يعيش في الحاضر القريب، وإدراكه للماضي
أو المستقبل لا يتعدى الماضي القريب جداً أو المستقبل القريب لدرجة
أنه كثيراً ما يخلط بينه وبين الحاضر، ولهذا الخلط أثر كبير على
اكتساب الطفل لحيثته المعرفية والتعليمية.

عامل المعنى والتكرار :

لا يمكن أن يحدث تعلم أو تغيير في التركيب المعرفي للمجال الحيوي
دون أن تكون الخبرات المتعلمة ذات معنى في نفس الطفل، ودون أن يشعر
بقيمتها له، وعمل المعنى هذا عامل نسبي ويتدرج من أبسط درجة ممكنة
إلى أعقد مشكلات العالم وأكثرها صعوبة، فد تكون الخبرات المتعلمة نافعة
في معناها وقد تكون مشوهة أو قبيحة، ولكنها تحمل نوعاً من المعاني

حركات الفرد إلى الإتيان بنوع ما من السلوك، ومجرد ملاحظته بها وتحركه إلى العمل ولو كان نافها معناه أنه وحد بها بعض المعنى. وينكر المجاليون حدوث أي نوع من التعلم دون تدخل عامل المعنى هذا ويقولون إن نعلم في شيء يستدعي إدراك معنى ما ولم يستتوا من ذلك ما استخدم في تجارب التعلم من مقاطع أو أشكالاً لا معنى لها nonsense syllables بحجة أن مجرد تمييز المختبر لها على أنها مقطع لا معنى لها أعطاهها نوعاً من المعاني جعلته يتحد منها موقفاً خاصاً. ونفاها هذا المعنى كل سبباً في صعوبة حفظها أو تعدد الحفظ أحياناً. فالحظ الآلي - أفة المدرسة التقليدية - يحدد أحد طرفي منحنى المعنى "Meaning curve" بينما تُحدد الحركات المعنى الطرف الثاني. ولذلك كل النوع الأول من التعلم نافهاً قليل القيمة التربوية والشئ عظيمها.

وينصح المجاليون المعلم بالاهتمام بأن يكون للموقف التعليمي كله قيمة وطبيعة بالنسبة للطفل، إذ أن عامل المعنى يجب أن يكون حاصية من حصائص المجال كله أو الموقف كله، حتى يتضمن استجابة تلاميذه له استجابة موفقة، إذ لا يكفي أن يدركوا عناصر أو أكثر دون إدراك الجو الذي يسود الموقف له ويون فهم العلاقات الهامة بين دقائق تلك العناصر التي تربط الخبرات المدرسية بعضها ببعض من جهة، وبالحياة العلمية التي تهتم المتعلم من جهة أخرى. فمثلاً يحقق مدرس الجبر في تقديم هذا العلم كنوع من التفكير الرياضي الكمي الرمزي إذا اقتصر في إعداد الموقف التعليمي في حصة الجبر على توصيح قواعد هذا العلم العامة وما يستند عليه من رموز ومعادلات وإهمال علاقته بالحساب وباقي فروع الرياضة الأخرى، وعلاقته بمشكلات الحياة.

من ذلك يرى أن التعلم في نظر المجالبيين لا يحدث دائماً في لحظة من لحاحات البصيرة دون تدريب وتمريض؛ فقد يلحأ المتعلم إلى المحاولة وفرص الفروض ثم محاولة التحقيق من صحتها وكثيراً ما يكشف خطأ الفرض فيستبعده ويفترض غيره ويستفيد من سابق خبرته، ولكن هذا التمرين ليس لب عملية التعلم بل أحد الأدوات الموصلة، فقد يتمرّن للفرد ويخطئ ويعيد التمرين إلى ما شاء الله إذا لم يتضح له المعنى ويحدث الاستبصار.

وتختلف المحاولة والتمرين هنا عما نراه من محاولة وخطأ نظّر معظم أنصار مدرسة الارتباط إذ أنها ليست محاولات عشوائية عمياء وإنما هي فروص علمية Scientific hypothesis يتناولها الفرد بطريقة عقلية علمية بعيدة كل البعد عن الطرق العشوائية أو عن طرق المحاولة والخطأ التي ليست لها خطة معينة، وفيها يبدو التفكير وإعمال العقل ليس فقط في محاولة تحقيق الفروض وإنما في اختيار الفروض المناسبة للموقف أي أن فهم المتعلم لمعنى الموقف هو أهم العوامل التي توجهه نحو اختيار الفرض.

وقد يبدو الاستبصار على درجات من الكمال والدقة فهو في أرقى صورة نوع من "بعد النظر" "hindsight" ولكنه غالباً ما يكون في صورة "ما قبل النظر" "foresight" فهو يتلو فترة من الاستكشاف اليدوي أو العقلي ومن المهم أن نلاحظ أن هناك بعض التنظيم في قوى الموقف وعلاقاته حتى الاستبصار، ولتوضيح ذلك علينا أن ندعو القارئ لتحليل مشكلة من مشكلات الهندسة التي تحظى لتلاميذ الثانوي وهي أوجد مساحة المربع المرسوم خارج الدائرة إذا عمت أن الدائرة نصف قطرها

قد يتعثر الكثيرون في إيجاد الحل الصحيح لهذه المشكلة وذلك لأنهم لم يكونوا "عادة" رؤية الأشكال أو تصورها في علاقات متعددة. فكثيراً ما يكون

من الضروري أن يعاد تنظيم الصورة التي عليها المشكلة والموقف قبل وجود الحل الصحيح .

فما دام الفرد قد لجأ إلى تصور نصف القطر على أنه نصف قطر فقط وفي الواضح (م ١) فإنه لن يتوصل إلى الحل الصحيح، ولكنه إذا أمكنه أن يتصور نصف قطر الدائرة في اوضاع أخرى مثل الوضعين م ب أو م ج فإنه يحل المشكلة لأن الاستبصار الرئيسي قد تم.

ومعنى ذلك أن التفكير يعتمد على نوع من التنظيم تلعب فيه عملية الإدراك دوراً هاماً. فالعذر على تصور نصف القطر م ١، متحركاً في الاتجاه الرأسي م ب أو الأفقي م ج هو أ ب عملية التفكير الناجحة في هذه المشكلة، ولذلك يرى الجشتاليون والمحالين أن التفكير والإدراك مشتركان في بعض قوانينيهما الأساسية الخاصة بالتنظيم، فكلاهما يعكس حقائق العالم الخارجي، ويزيد لتفكير خطوة هي بعده نوعاً من العالم المادي الطبيعي، ومما يوضح علاقة الإدراك بالتفسير أننا في بعض الأحيان يمكننا أن نحل مشكلة عقلية بسيطة إذا أرحعناها إلى عملية الإدراك، فإذا سألنا مثلاً إذا كان محمود أكبر من علي، وحسن أصغر من علي فأيهما أكبر حسن أم محمود، فإن هذه المشكلة العقلية قد تحل بمجرد إدراكنا للعلاقات بين محمود وعلي وحسن وقد تحل بالإدراك إذا حولنا المشكلة إلى الرسم الآتي مثلاً :



ويتبع تجربة الاستتصار في العادة شعور بصحة الإدراك وذلك رغم أن هذا الإدراك قد يكون خاطئاً في بعض الأحيان، ويعمل المحاليون ذلك بأن الخطأ في الاستتصار حائر وهو لا يخلو من تنظيم لقوى المجال تنظيمياً ظن الفرد أنه صالح لمقابلة الموقف، ولكنه كثيراً ما يكون سببه اختفاء بعض قوى المجال الأمر الذي أدى إلى حدوث نوع من الخداع في التنظيم فهو يشبه خداع البصر في الإدراك الحسي، أو ما يسمى "خداع الحواس" Atmosphere Effect أو "Halo Effect" ولذلك يصح المجاليون بضرورة العناية بوضع الأفكار والنظريات العقلية موضع التجربة الفعلية فهي أهم دليل على صلاحية الفكرة وصحتها. فعالم الفكر مكمل لعالم العمل والنظريات الصالحة هي التي تسمح بتطبيقها، لأن عالم الأفكار والمعاني غير عريب عن عالم التنفيذ ولا غنى لأحدهما عن الآخر، ولهذا الاتجاه أهمية خاصة في التربية الحديثة التي تنادي بضرورة العناية بالنواحي العلمية في التعلم عن طريق العمل فهي أضمن سبيل إلى التربية السليمة.

الفصل الثالث

التعلم السلبي

الفصل الثالث

التعلم السلبي

يناقش هذا الفصل مناخ التعلم السلبي وأساليب المعلمين المرتبطة ببيئة التعلم السلبي والعوامل التي تسهم في خلق مخرجات سلبية ووسائل النظام في الصف المدرسي ونظريات العقاب المدرسية وتأثير سوء المعاملة على الأساء ونورها في تكوين مخرجات سلبية.

أولاً : مناخ التعلم السلبي :-

إن احترام المدرس وطاعته مرتبط بالثقافة العامة لمجتمع التعليم والتعلم حيث يأتي الطفل إلى المدرسة وقد درج على كظم مشاعره نتيجة لأوامر والديه بعدم التعبير بالصراخ والكاء وعدم إظهار ما به من أدي أو خوف وألا يكشف غضبه إذا غضب وألا يبدي اعتراضه إذا لم يوافق على المفاهيم والعادات وإيه يأتي إلى المدرسة حيث يجد معلمه رابط الجأش كأن من المفروض أن يظل جامد الحس ومن المحتمل أن المعلمين يظنون أنهم سوف يتعرضون لسخرية بعض التلاميذ لو أفصحوا عن مشاعرهم قليلاً حتى في المواقف الدراسية التي تتسم بفترة من جيشان أعرق المشاعر الإنسانية ، في دروس الأكب مثلاً حيث يحيط ببعض هذه الكتابات أثناء تدريسها جو من الود نقيص فيه مشاعر الحياة ورقتها وتكون فرصة المعلمون ليثيرون أعرق معاني الرحمة وكثير من الأهداف الوجدانية وتعميق القيم ، ولكننا نجد للمعلم ينزع إلى كبت مشاعره والفر سريماً فوق المشاعر إلى المجردات كأنه يحشى أن تقل طاعة التلاميذ له إذا استرسل في التعبير عن مشاعره الحقيقية

أنه بذلك يسهم في عرلة الطفل ووحشته وكأنه يقول للطفل بطريقة الانفعالات ، لأقيمة والتي غالباً ما تتواري تحت وطأة الكظم . فعلي مستوى التعليم لأساسي يشعر ملايين التلاميذ بالإخفاق والتهكم والسخرية ودلائم الممزوج بالنند لأرائهم ومشاعرهم ومواهبهم ومشاعرهم ومواهبه . وكنيجة لهذا المناخ يوجد آلاف التلاميذ يقفون كل يوم تحت وطأة الغضب العاجز و لاحتجاج الصامت الذي لا صدي له سوى السخط الذي لا طاقة لهم وحول به إلى مثل هذه العلاقات الدالة على الإستياء للطفل في المرحلة المبكرة كافية لإحباطه وكفه . ولكنا نحن المعلمون نحبس نموخ للطفل في ما فيها ونجعله يبتلع معها غضبه وسخطه وكرامته ولا يسلم بعض الأطفال من أباء متسلطين في بيوت عنيدة وتقر سياسة المدرس كظم الانفعال فيتحول إلى آله للحفظ والاستظهار تنطفي معها طافاته الابتكارية وثمة إجراء اخر يمارسه المعلم حينما ينكر على الطفل أنه قيمة في حد ذاته ويصعه بعيداً معرولاً عن المعلم كما لو لم يكن بيته وبين الطفل نسب أساسي عندما يحكم عليه طبقاً لمعيار أنه صغير ولا يحق له أن يعبر عن ذاته أو يقترح بل ويصل الأمر بالمعلم إلى مصادررة حق الطفل في فهم ذاته ، إن هذه الأساليب مع المتعلمين تساعد على تنمية المشاعر السلبية وتغرس نذور التفكير السلبي لدى المتعلمين لأنها بذلك تجحد حق الطفل في الاحترام والحب والنمو ، ويقع المعلم في سبيل تلقي الطاعة الواجبة من الأطفال في عشرات جمعة عندما يثني على الطفل المطيع ويقربه ثم لا يعطي اهتماماً لبقية الأطفال وكثيراً ما يشيد المعلم بالطفل المنفوق ولا يحفل بما يعانيه هذا الطفل من الإيلام العاطفي عندما ينظر المعلم إلى درجته فقط ويشيد بصفته وطاعته دونما إمعان في مشاعره ، والأصعب من ذلك عدم اهتمام نفس المعلم في نفس الوقت بالطفل الذي حصل عى درجات منخفضة ويثن تحت وطأة الإهمال والحقيقة تؤكد أن

لطفلين المنقوف والصغير يعيان من مشاعر الحوف والجس ويميلان الصراخ أو الثورة ضد صعوبات الطاعة وأعبائها فيعتاد المتعلم الصغير الاستسلام وكبت المشاعر وعدم القدرة للتعبير عن رأيه . (كريمس بدير ، ٢٠٠٠ مرجع سابق) .

ثانياً : أساليب المعلمين وعلاقتها ببيئة التعلم السلبي :-

لمعالجة هذا الموضوع يقتصر على توصيف مشاعر الطفل ثم سنع ذلك بالتعمق في حدوث هذه المشاعر للتعرف على المسببات والاثار المترتبة على سلوك الطفل في مراحل عمره المتقدمة عندما يصبح معلماً وبعد ذلك بملاحظة لإحدى المدرسات لاحظت المدرسة أن التلاميذ الذين يعرفون الحل الصحيح للمشكلات يحشون عرصها بنيجة للخوف من الفشل وذلك لشدة التوتر في الفصل ووصفها لبيئة الصف بأنها لا يمكن أن تنتج تعلماً وأن النتائج الطيبة للتعلم مستحيلة ويرجع سبب ذلك إلى عدة عوامل تقليدية لكن العامل الرئيسي يرتكز على الطريقة التي ينظر بها المعلم نحو تلاميذه وذلك لأن المعلم يعكس اتجاهات فعلية تعطل قيام أي إحساس بالصدقة نحو الاطفال وقد أكد كارسون ريان أن هذا الشعور نادراً وجوده في بيئة الصف الدراسية على الرغم مما طرأ على المطهر الحارحي لبيئة الصف من تغيرات حديثة في الأدوات والمهج لكنها تعيرات مصطبعة فاتجاهات الاستبدال ما زالت سائدة لأن تكامل الشخصية عند المعلم تأتي في مرتبة تالية بعد تحسيات المباني ومقاعدا الدراسة.

أ- مقاومة المتعلم لأسلوب التعلم السلبي :-

ويلاحظ أي باحث حساس إذا أقدم على ملاحظة النمط المعتاد للفصل الدراسي بالمرحلة المنكرة يجد أن هناك عدم تنظيم في بيئة الصف . فهناك

شئ ما يصابق ويبدو كأنما هناك شد وجذب أو تصارع وتبدو المعلمة وكأنها تقول للتلاميذ ستقومون بعمل ما أريد وسأمضي في طريقي هذا كما يبدو أن التلاميذ يعكسور هذا الاتجاه نحن نفترض أننا سنقوم بعمل ما تريد غير أننا لا نميل إليه بالتأكيد فإذا أردت أن تعمل ما تريد فعليك أن تجعلك نعمله والمعلم لا يدرك عادة شيئاً مما يجرى حقاً فلقد بدل القليل في أثناء إعدادة لتمكينه من فهم نفسه ومعرفة الدور الذي سيقوم به أو للمقاومة التي سوف يقابلها من جانب التلاميذ في بيئة الصف وإذا كانت هذه مشاعره الداخلية فإنه من المناسب توصيف لأدوار حيث نجد التلاميذ يحملون إلي الفصل اتجاهات معينة ويحصلون داخل الفصل على اتجاهات أخرى غير مرغوب فيها نحو السلطة فهم يتوقعون أن نقول لهم ما يفعلونه وكيف يفعلونه والمعلمون يتوقعون أن يقول للتلاميذ ذلك وهم يتصرهون في عملهم على مر السنين وفق ما يتوقعونه من قيام العلاقات الاستبدادية ويكونون معاً جو الفصل التقليدي الذي يتحده فيه المعلم إلي تهديد التلاميذ وليس إلي مساعدته على النمو الطبيعي وهم يعتقدون (المعلمون) أن الأطفال يعتقدون إلي الإمكانات العقلية واللغوية لكي يفهموا بوضوح المطالب المنطقية والتغيرات في حين أن كثير من مطالب المعلمين لا يمكن تفسيرها على أساس المنطق ولكنهم يعتقدون بأنها ضرورية بسبب توقعات اجتماعية وثقافية . (كريمى بنير ، ٢٠٠٠ مرجع سابق) .

وهم يفرضون على الطفل الطاعة دون أن يتحمل المسؤولية أو يعرف الحدود التي يجب أن يلتزم بها فقط عليه تلبية الأوامر وخاصة الصعب منها لأنها السبيل إلي النمو ، وببرر البعض شيوع هذا الجو في بيئة الصف بأنه ضروري لحفظ القيم الاجتماعية لأن لكل حضارة تقاليد خاصة ومعتقداتها التي يحب تولدتها وغرس بذورها عند الطفل متناسبة بذلك أن القيم هي في

حرية الإنسان في أن يلاحظ ويفكر ، وهذا الزم لتوارث الحضرة هذه الحرية التي تجدها فطرية عند الأطفال والمعروفة " بالبراءة " وحب الاستطلاع .

ب- استخدام المتعلم لأساليب التحدي :-

إذا تمكن الطفل من رفض قرارات الحب والرعاية سيكون ذلك على حساب الإحساس بالذنب والحواف والشعور بالخطر على نفسه وإذا تحدى الطفل إرادة الوالد يكتشف ضعفه ويواجه الأساليب المضادة من عصبية و غضب وحرمان مما يجعله يعيش مشاعر الحواف وعدم الطمأنينة ويعتادها دون أن يفهم وهو عندئذ لا يستجيب لما يتفق مع المناقشة أو المنطق ولكنه يستجيب نتيجة للتوتر أو الانفعال الذي يدرسه الطفل بحساسية شديدة من جرات الصوت واهتزازات الرأس ووضع اليدين وتوتر الشفاه واحتلاج عضلات الوجه ووضع الحواجب والوقوفات بين العبارات واستعمال الكلمات وتكون النتيجة نازله عن رغباته في أن يقول أو يفعل ويكون مضطراً للاستسلام .

هذه المكتسبات يذهب الطفل إلى المدرسة ولديه اقتناع كامل بر الحرية نسب له المناعب وأن الكبار أي المدرسون يعرفون الأفضل له ، وعلى هذا يخفي الطفل إحساسه بذاته ويتراكم فوقها الإحساس من النقص وتصبح عادة الاعتماد على الآخرين هي الاستجابة التلقائية وتتكون لديه وسائل دفاعية بارعة لتجنب المحاطر التي يقاتلها في مواجهة السلطة دون أن يدرك ما الذي يحدث من أنماط الاستسلام والانسحاب والعنوان إذ يصور المعلمون بالمدرسة هذه الرموز الاتوقراطية خير تصوير .

ج- الإحساس بعدم الثقة في المعلم :-

يستحيب الطفل بما يتولد لديه من شعور في أنه حاجة إلي من يضبط سلوكه وأنه مسير ويجد الأطفال أنفسهم لا يتقون في المعلمين الذين لا يقدرون شعورهم ولا يتشاورون معهم ولا يدلونهم على الطريق وهذا يقودنا إلي توصيف لديناميات السلوك المؤدي إلي مواقف كل من المعلم والتلميذ حيث نجد أن المتعلمين هم متاح الجو الأسرى السلبي الذي وصفه يأتون إلي المدرسة وقد أعيق قدر كبير من حريتهم الحقيقية في التعبير عن الذات

د- الإحساس بعدم القدرة وتدني قيمة الذات :-

عدم القدرة والإحساس بالقص وتدني وعي يكتسبه الطفل من عدم مناقشة السلطة والمعلم له مكانته كما أن له سلطة على التلاميذ ولا يخشي المعلم شيئاً من توجهه للأطفال ويستطيع أن يفرض إرادته عليهم وأن يكسب تأكيداً بأهميته وبحر نميل (المعلمون) لأن نستخدم من هم تحت سيطرتنا لنؤكد لأنفسنا أهميتنا ويدفعنا خوفاً من فقدان السلطة والسيطرة لأن نكون دكتاتوريين . وقد عبر بعض المعلمين عن ذلك بقوله " أما عندما ندخل إلي الفصل نحس بالخوف من التلاميذ ونحن نخافهم لأسباب مختلفة قد يكون بعضها ناتجا من إنا لا نعرف علمنا حق المعرفة أو إنا نحشي عدم التقبل الاجتماعي أو الخوف من عدم نجاح التلاميذ مما يدفعنا إلي التشديد في إعطاء الواجبات المنزلية " ثم استطرد يقول أنني أشعر أثناء تحقيق ذلك أنني نستخدم الأطفال لتحقيق حاجتي عندما أهرهم للكف عن الضوضاء أثناء إحدى المناقشات النائة ليس لضبط سلوكهم ولكن لحوفي من مرور الناظر أو المشرف .. ولكنني مع مرور الوقت اكتشفت أنني لا أحشي للاطر في قراره نفسي . ولكنني أشعر بذلك نتيجة نقص في مهارتي فانبهج سياسة التهديد والشدة لإحصاع التلاميذ مع إدراكي على مستوى الشعور أن المشكلة

مارالت موحودة وهي في الطريقة التي تستطيع بها كمعلم استخدام موقف معين لخلق جو مريح يشجع التلميذ على الاشتراك بطريقة إيجابية مع استمرار شعوري بأنني أفقد المهارة وينتابني شعور بالتساؤل هل أحد الإجابة في الاهتمام بمشكلات العمل أم بتشجيع التلميذ على أن يسأل وإن يستقد ويتكر ويتعلم أم في أن أحافظ على رغبتني في التحكم في التلاميذ .

تحليل خواطر المعلم السابقة لا يمكن القول أن جميع المعلمين الذين يشعرون بهذه الخواطر يحتاجون إلى مزيد من الإعداد المهني أو التخصصي ، ولكنهم بالفعل يمتلكون قدراً من الحرية يكفي لمساعدتهم على تحقيق درجة من التوازن وخاصة أن وظيفة المعلم من وجهة نظر الصحة العقلية فيها إشارة تكفي لإحساس بالدنب والقلق لمساعدة التلميذ على تحمل وإحباتهم الدراسية والاجتماعية فدو بعض الإحساس بالدنب والحجل والتوبيخ والنقد الدائمي لا نستطيع أن نصور كيف يمكن دفع أي فرد للتعبير . إن الأطفال يحبون أبائهم ولذلك فهم يقومون بتغيير سلوكهم وعادة ما يتصرف الطفل بنفس الطريقة ليرضي المعلم غير أنه إذا راد المعلم في أوامره وإرادته تعرض الطفل للنقد والحرمان فإن ذلك يجبره على الاستمرار في الطاعة ولكنه يشعر شعوراً خفياً بالصراع وبطل يعاني منه لتحقيق التوازن وهذا ما يسمى بصراع " دنب الإرادة " وتكون النتيجة أننا جميعاً نضحي بالتوازن وهذا ما يندّر بالخطر ويخلق أطفالاً يشعرون بالأوتوقراطية في تفكيرهم بالسلبية والصعف والاستسلام والجمود . والحل في بساطة كما يراه فريق من علماء النفس الاجتماعي يتمثل في تكوين الشخصية الديمقراطية التي تمنح الفرصة للتعبير عن الذات ليتمو لديها الرغبة في إثبات هذا الذات ليجدون مكاناً لهم وسط المجتمع الأمر الذي سيؤدي إلى الابتكار وإحراز

للكثير من الأعمال مما يجدر بالمعلم أن يفخر تلاميذه حتى لا يفاجأ بمخرجات تعلم سلبية الفكر والإرادة تعاني من اللادة والغلق الفكري .

ثالثاً : دراسات تؤيد العوامل المساهمة في خلق مخرجات تعلم سلبية :

١- أشارت دراسة عبد الرحمن العيسوي حول القابلية للاستشارة الداخلية والخارجية للطفل والتي أكدت نتائجها عدم وجود ارتباط بين القابلية للاستشارة ومستوى التوافق عند تلميذ المرحلة الأولى وهذا يعني عدم إمكانية تدخّل عامل الاستشارة في تنمية الطاقات الابتكارية أما بحث شاكر فتحي عن فعالية التنشئة الاجتماعية للطفل على الوعي الإداري للمعلم وقد تناول آراء المعلم المستبد في تنشئة الطفل ومدى اهتمامه بإكساب الأطفال لمقومات الديمقراطية ومقومات الطريقة العلمية وقدم برنامج لمعالجة هذه النواحي .

٢- أكد حمدي الفرماوي ١٩٩٠ في بحثه على مستوى خطط المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات وقد جاءت نتائجه سلبية ولكن يحيط بها عوامل متداخلة تؤثر في إحجام المعلم عن تنمية الطاقات الابتكارية.

٣- في بحث عبد الرحيم بخيت ١٩٩٠ لتقييم رعاية للأبناء في شكل تربية ترغيبية للارتقاء بمفهوم الذات قد أثبتت وجود علاقة موجبة .

٤- في دراسة لسامية الانصاري ١٩٨٩ لبحث أثر التعاون والتنافس على التعلم وتناولت أسلوب المديح والثناء كمعبرين يساعدان على التعاون على العمل الفردي أو الجماعي وقد أكدت النتائج فعالية الثوم والمديح على تعلم المجموعات الصغيرة وليس على المستوى الفردي وهذا يؤكد أن تنمية الطاقات الابتكارية الفردية يتأثر بالثوم والمديح .

٥- أكدت نادية الزيني (١٩٨٩) في بحث للتعرف على أثر الجماعة الصغيرة في تنمية القدرات الابتكارية كسمة للشخصية وقد أثبتت ررباط هذه القدرة بالقدرات العقلية والمؤثرات الاجتماعية وهذا يعني أهمية دور المعلم في تنمية القدرات الابتكارية كمنظم للمدح الدراسي والاجتماعي .

٦ في بحث لأميرة شاهين عن رؤية المعلمين لوظيفة العفاب أثبتت أن نظرة المعلم للعب تتسم بدرجة عالية من الوعي النفسي والتربوي وأن الخبرة ليست مؤثرة في زيادة الوعي ، وقد قدم برانس ١٩٦٧ عدة بحوث في تنمية القدرات الابتكارية لحث المعلم على خلق مناخ طبيعي مناسب لتنمية الطاقات الابتكارية من أهمها احترام آراء وأفكار الطفل وتقليل قوة المعلم (أميرة شاهين ، ١٩٩٠).

٧- وفي دراسة لبروفي وجود Brophy, Good أثبتا أن المعلمين يميلون إلى تفضيل التلاميذ تبع لما يتوقعونه من قدرات عالية لديهم ويهملون من لا يتوقعون منه نبوع أو ابتكار.

٨- إن إدارة الفصل (بيئة الصف الدراسية) بالمعنى التقليدي الضيق يعني حفظ النظام وفرض الأوامر والحصول على الطاعة بالتخويف أما التعاونية وتنمية المشاعر وإعداد الكوادر والتمهيد لظهور العبقريات والطاعة والانصياف حالة ذهنية وسلوك ذاتي أخلاقي يتحده الفرد استجابة إلى نداء داخلي يحضه على اتخاده ، وهو انتقال تدريجي من الصبط بالأوامر إلى الصبط الذاتي الذي يتضمن انتقال المسؤولية الانضباطية من المعلم إلى التلاميذ أنفسهم شيئاً فشيئاً

٩- للمعلم دور في خلق الانضباط لدى التلاميذ بتكوين العادات الصحيحة والمواقف السليمة وتحمل المسؤولية الأخلاقية وتنمية القدرات المختلفة والتأكيد على بعضها ونبذ الجوانب السلبية منها .

١٠- ولعل أغلب المعلمون لا يدركون أن كلمة تعلم تعني في الحقيقة تعلم الشخص بنفسه وكلمه النظام مشتقة من الكلمة اللاتينية وتعني تعلم والتلميذ لا يتعلم عندما نجبره على حضور للدرس وإنما التلميذ يعلم نفسه عندما يكتشف المعلومات ويكتشف نفسه ولا يستطيع أي شخص أن يعلم شخصاً أو يخلق منه شخصاً مبتكراً وكل ما يستطيع هو أن يساعد إنسان آخر على أن يثير انتباه نفسه فالمشكلة كما تبدو إذن مشكلة التلميذ (ويلسون يوشر ١٩٨٥) .

١١- يتوقف التعلم على أنواع الأسئلة من المعلم وكيفيةها وعمّا إذا كان التلميذ حراً في توجيه أسئلة للمعلم بالتبعية في هذه الظروف فالاحتمال يكون كبيراً في أن التلميذ يبحث في أمور نهمة .

١٢- نمو التلميذ وتحصيله للمعلومات يتوقف على المدى الذي يسمح له به لإستكشاف المعلم أو المجموعة التي يعمل معها وفي الفصل يجب أن يعتمد مدى ثقته وقدرته على الاستعانة بالمعلم ليكتشف ما يريد معرفته .

١٣- يجب أن يتحمل التلميذ مسؤولية حصوله على المعلومات فهي مهمة وليست مهمة المعلم الذي ينصب عمله في إثارة الاهتمام بوسيلة أو بأخرى ويثابر على ذلك ويكرر المحاولات في غير ملل أو قلق تعجيل للاستجابة وتحدث الاستحابة عندما يستغرق التلميذ في الاستجابة لها . (صالح عبد العزيز ، ١٩٨٢) .

١٤ إ دور النظام في إدارة انفصل بشمل هدفين رئيسيين - الأول يتعلق بالطفل من حيث ضرورة تربيته على النظام بهدف إتمام الصبب الدائي الذي يعد تمهيداً لإحداث التكيف بصورة مشبعة لبيئة الاجتماعية ، ومن أجل ذلك وجب عليه أن يضبط سلوكه بصورة تدل على احترامه لمصلحة الآخرين وتقديره لهم ومن هنا كان على المعلم أن يبلغ من السيطرة على عمليات الطفل الحسية والعقلية والانفعالية درجة تمكنه من أن يكون تلميذاً فعالاً قادراً على الملاحظة والدراسة وحل المسائل والتفكير والابتكار بصورة مواصلة مدى الحياة .

ويعلق الهدف الثاني للنظام في إدارة بيئة الصف لدراسي نوع من الإرشاد بمعنى إرشاد لأطوف لتكوين منادئ فهم النفس ووسط لنفس ، نيك تعلمهم إدارة شئونهم بأنفسهم نعر استنصاعهم وانظم الحيد يمنح المعلم بعض الحرية التي يمنحها بدوره لأفراد الفصل ، ولكن هناك الكثير من المعلمين لا يدركون قيمة هذه الحرية فيصبح المعلم مستنداً بالنظام وليس قائداً له فينسب في إهدار طاقات التلاميذ واهتماماتهم حيث أن النظام في بيئة الصف اجتماعي معقد يحاول فيه المعلم صرف انتباه التلاميذ عن الميول لعاطفية الشخصيه البحثه بأن يركز انتباههم فترة من الوقت في بعض الأعمال العقلية وحصة وأن التلاميذ لا يكرهون القواعد والقيود التي يفهمونها ويحدون فيها خبر فائدة ولذا يحدون لا يحترموا المعلم الذي يبدو عليه التراخي ويسوء فصلة انعدام النظام مدة طويلة .

رابعاً : وسائل النظام في بيئة الصف المدرسي :-

ويفصد بها الفجر والإرهاب وانعقاب والعصا كأدوات ضبط سلبية ، وهناك التآثر الذي تظهر فيه قوة شخصية المعلم ، وهذا التأثير الذي تظهر

فيه قوة شخصية المعلم محل العصا سواء أكانت شخصية مثالية وسيلتها الحب أو غير ذلك من وسائل الخضوع والخوف ، أساليب الحرية لها أنصهرها الذين يواجهون معارضه في كل زمان فهم يريدون طفلاً حراً يفعل ما توحيه الطبيعة إلى نفسه وشعارها التعبير عن الذات ولكن التعبير المطلق غير جائز لأنك إذا هدفت الحرية فيجب أن تعلم الأطفال معنى الحرية وتدريبهم على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية دون استخدام لسلح التأثير الشخصي في نفس الوقت الذي يهيئ فيه للمدرس أطفاله بقبول النظام والتهدب مما يساعدهم علي الاندماج في دراساتهم وتحقيق الأهداف الإنتاجية لتنمية طقاتهم الابتكارية ، وعلى ذلك فإن المثل الأعلى للنظام في بيئة الصف الدراسية هو نوع من الضبط الذاتي والاجتماعي ويتم تكويبه في الطفل عن طريق احترام الذات أثناء التعاون مع الغير عن طريق استشارة الحماسة والميول وبواسطتهما يمكن للطفل التضحية بالراحة القريبة والهوء من أجل الوصول إلى هدف يشعر أن قيمته أكبر .

إن الأساس الصحيح للنظام في بيئة الصف الدراسية هو : إيجاد الرغبة الصادقة من جانب التلميذ لقبول المثل الخلقية التي تهديها إليهم المدرسة مع عدم إهمال رغبات الطفل أو الضغط عليه ، ولكن في إصرار لينمو الإحساس بالحاجة إلي الالتزام بالنظام في الحياة العامة عند الطفل وهذا أخفق المعلم في خلق المناسبات التي يجد التلميذ فيها نفسه في وضع طبيعي للطاقة فعلي المعلم أن يسأل نفسه هل كان عنيفاً ؟ أم مترخياً ؟ هل أعطي التلميذ الفرصة لكي يعبر عن نشاطه ودكائه مع ضرورة إدراك أن هناك بعض الأطفال الحامحين لا يستجيبون بسهولة .

لماذا بطيع الأطفال معلومهم ؟ أوصي أنصار النظام المتسلط في إدارة الفصل بما معناه " درب الطفل على الطريقة التي تحب أن يكون عليها ، فإذا شب لم يحيد عنه " وعارض أنصار التربية عن طريق الحرية هذا القول ، وهناك نظريات متفرقة في إدارة بيئة الصف ويقف المعلم متردداً بينهما وقد يكون في الإجابة على السؤال التالي مما ينصح المعلم حرية الاختيار : لماذا بطيع الأطفال المعلم ؟ لقد طرح هذا السؤال جون أولمر* على طلبه المعهد . وحصل على ثلاثة أنواع من الإجابات كما جاء في إجابات الفريق الأول أن الأطفال يعتقدون أن الطاعة تنتج من الحب والاحترام للمعلم وشده شفقه الأطفال بمدرسيهم (يحب أن نفرق بين الحب والاحترام فهما غير متلازمان دائماً) أما الفريق الثالث فيعتقدون أن الطاعة ترجع إلي تقدير الأطفال لمادة الدرس وتقوى المعلم العلمي ، وهذا الرأي ليس ثابت لاختلاف ميول التلاميذ ومن ناحية ، ومن ناحية أخرى فقد يتفوق بعض المدرسين في التخصص العلمي ويفتقر إلي المعلومات العامة والمتحصرة والتي يحتاجها الأطفال أكثر في سن معينة ونتيجة لهذا التعدد ظهرت عوامل أخرى تمثل محوراً لطاعة الأطفال أهمها طبيعة المجتمع وشخصية المعلم فمن حيث طبيعة المجتمع نجد أن المجتمعات تقبم المعلم وتعطيه ورنه واحترامه ، لذلك يجد الطفل الذي يسمح له بإظهار غضبه في المنزل لا يلبث أن يجسج إلي الطاعة والسمت فور دخول المعلم إلي الفصل (كريمان بدير ، ٢٠٠٠) .

أما من حيث شخصية المعلم فإن لكل ما نحن المعلمون قدرة على الحكم على الغير أو صبطه وهذه القدرة قد تختلف من فرد إلي آخر وهذه القدرة لازمة كعامل للسجاح وفي هذا السباق ينبغي التفريق بين النظام والأوامر

* جون أولمر (عميد معهد التربية - جامعة نيس)

الصارمة فالنظام شيئاً ليس مفروضاً من الخارج ولكنه ينبع من التيسير الداخلي للسلوك وقوامه سوانح التلميذ وقته فطرية . أما الأوامر الصارمة معها والنسيب فهي شروفاً تمكن المعلم من القيام بوظيفته فالنظام هو تأثير عقل كبير منظم على عقل آخر أقل اتساعاً ونمواً ومظاهره السلوك الحسن ويلقون بالملاحظة ويؤمن على أفكار ومثل عليا وقرت في نفوس الأطفال .

نظريات العقاب وأنواعه :-

يرتبط موضوع النظام في بيئة الصف الدراسية بموضوع العقوبات المدرسية ومكانتها التربوية ويلزم لتوضيح هذا الارتباط استعراض موجز لنظريات العقاب وهي كما يلي :

النظرية الوقائية : وبلجاً إليها المعلم يهدف أسمى كخطة لحماية الفصل إذا أعاق طفل من الأطفال عملية التعلم وقد أخذت مبدئياً بهذا النوع أحياناً أم

النظرية الرادعة : فهي تأخذ بعقاب فرد لردع الآخرين ويرى معارض هذه النظرية أن آثارها سلبية لأن هناك كثير من الأطفال يلتمسون الطاعة ولو رفعت عنهم جميع القوانين والعقوبات ويرى الخبراء أن النظرية الجزائية غير صالحة للتطبيق في الفصل إطلاقاً لأن منفذها ينظر للخطأ نفسه وليس للدافع ويعاقب الطفل عدم امتثاله للأوامر سواء أكان ذلك راحاً للنسيان أو للجهل ، ولأن فيه من الألم النفسي لبعض الأطفال ما يعرضهم لمشكلات سلوكية يرفض جميع النظريات السابقة على أساس أن النظرية الجزائية تجعل العقاب غير مناسب للذهب والنظرية الوقائية تجعله مناسباً للدنب والنظرية الرادعة تجعله مناسباً للبرئ والنتيجة هي تعاسه أطفالنا وقتل طاقاتهم

الانتكارية ويرى ميبسر أن خير وسيلة لمعاقبة الطفل هي أن يحس ثمار فعله وهي نظرية الجراء الطبيعي حيث يرى أن الجراء الطبيعي المثل الأعلى لعقاب الحارم العادل " فلنكن الملاحظة الصادقة دلال المعلم هي كشف هفوات الأطفال ومواجهتهم بالأخطاء عندما يرى الطفل نتيجة عمله ويتقبل العقاب بصدق ولكن ليس معني ذلك أن نعاقب كل من بدر منه سلوكاً يتسم بالسامه والمثل أو لأن بعضهم لم يتدرب التدریب الكافي فهذه السلوكيات لا تخرج عن كونها اتجاهات طبيعية يستطيع المعلم توجيهها ويرى دور كيم أن وظيفة العقوبة أنها تعيد الثقة إلى صفات التلاميذ الذين تقلقهم طرق القاعدة الحلقية وإن تؤكد لهم أن المعلم يظل على احترامه للقاعدة الحلقية التي تلوها ولذلك يحب على المعلم أن يكون لومه واضحاً على ما اقترف من خطأ . بينما ترى نظرية الإصلاح أن التلميذ السيئ مريض يحتاج إلى علاج ولكن بدرجات متفاوتة فجد أن عصر التلاميذ تكفيه إشارة بسيطة وأحر توجهه نظرة وثالث تقرير أو إرشاد ومن هنا يستلزم استعراض أنواع العقوبات في الفصل فهي تتراوح بين التأنيب والتحذير والحرمان من الامتيازات والإحراج من المفعد وعزل التلميذ السيئ والوم والتوبيخ التهكم والاسهزاء حجز التلميذ المسئ الإحراج المؤقت من الفصل - العقوبات المعنوية مثل إشارة عواطف التلميذ نحو نفسه كعاطفة اعتنار الذات الفصل المؤقت أو النهائي واحيرا العقاب البدني ويرى تورنديك أن العقوبة أقل فعالية من الإذبة في دفع الخطأ إنه من الضروري التخلص نهائياً من العقاب أو التحويف لأنهما من آثار التهمجية ويجب أنه من الضروري التخلص نهائياً من العقاب أو التحويف لأنهما من آثار

الهمجية ويجب أن يؤمن المعلم أيماناً كاملاً بمبدأ معالجة الأخطاء للأطفال على أنها نتيجة عدم إدراك وعجز - من المخطئ - عن تهيئة نفسه للخبرة التي يعاقب عليها وليس لوجود شيطان بداخله يجعله يميل إلى الشر بطبعه كما يجب أن يأخذ المعلمون هذه الأخطاء كدليل على وجود شيء خاطئ من المنهج أو طرق التدريس أو التفويض أو في الظروف المادية أو الوجدانية في بيئة الصف .
(هارولowitz ١٩٩٠) .

أما عن أنماط الإدارة في بيئة الصف المدرسية : على الرغم من تعدد أنماط الإدارة في الفصل الدراسي (حجرة الدراسة - بيئة الصف الدراسية) ألا أنها تتدرج من حيث حفظ الصبغ التسلسلي ووسيلته التأديب كحد أعلي لسلطة المعلم ، إلي النمط الإنساني كمستوى أعلي وتتباين بينهما عدة أنماط أخرى هي بإيجاز النمط التسامحي وفيه يستخدم المعلم الأنشطة قدر استطاعته ونمط تعديل سلوك ووسيلته اختيار أنواع السلوك الذي يركز على حذف السلوك غير المناسب تبعاً للأهداف العامة والخاصة للتدريس وهذان النمطان يحققان المفهوم الواسع للمنهج ونحد للنمط الاجتماعي الانفعالي ووسيلته إيجاد جو إنساني في الفصل ، ونمط العدل الجماعي ووسيلته المناقشة وقد استخدم جابر عبد الحميد نمط العلاقات الإنسانية في إدراك الصف وأكد على أن جميع الأنماط تحتاج إلى الضبط والنظام والسيطرة مع تعدد الوسائل مثل السيطرة بالتعويض والسيطرة بتنظيم المحيط السيطرة بالتعبير عن الذات السيطرة بتحرير السلوك وهذه الوسائل يجب أن يدرك المعلم أن استخدامها في علاج حالات الإخلال بالنظام وليس بصورة دائمة لأنه من شأنها أداء الطاقات الابتكارية التي يجب أن يعد لنموها النمط الإنساني في إدارة الفعل برغم التفاوت الانفعالي للتلاميذ .

خامساً : سوء معاملة الأسرة للأبناء :-

إن سوء معاملة الأطفال وإهمالهم طاهرة لها ماضي طويل ولكن تاريخها قصير ، فهي ظاهرة قديمة وظاهرة العمر Age Old Phenomenon وهي ليست بمشكلة جديدة، ولكنها صارت تلقي اهتماماً مجتمعياً متزايداً خاصة في العقود الثلاثة الماضية ارتباطاً بتدني الاهتمام بحقوق الطفل وإقرار هذه الحقوق في وثائق دولية وتشريعات قانونية . فكل مرحلة تاريخية بل ولكل ثقافة ، مفهومها عن الأطفال وكيفية معاملتهم (طلعت مصور ، ٢٠٠١ : ١٣) .

وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة الأطفال الذين يتعرضون للإساءة في الأوساط المحيطة اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً بلغت ٤٤,٥% من عدد التلاميذ بالمرحلة الأولى من التعليم .

مظاهر سوء معاملة المتعلمين :-

سوء المعاملة البدنية :-

ظهر العدد من التعريفات ووجهات النظر حول مفهوم سوء المعاملة البدنية ، ومن هذه التعريفات ما يلي :-

تعرف بدرية كمال (١٩٩٤ : ٢٣٧) الإساءة البدنية بأنها تشمل العقاب بالصرب أو باستعمال وسائل أخرى وكذلك العض مما يؤدي إلي حدوث إصابات جسدية للمتعلم .

كما عرفها هولمان مالتيز Maltiz (١٩٩٩ : ١٩٩ - ٢٠٢) على أنها تصرفات أو أفعال تسبب في آلام جسدية ، مادية أو أضرار جسدية مثل الرفس (الصرب بالأرجل) أو الدفع ، أو الركل (الصرب بقبضة اليد) .

العوامل الأسرية ذات الصلة بمخرجات التعلم السلبي :-

وتعرفها إيمان أبو صيف (١٩٩٨ : ٧) بأنها قيام أحد الوالدين بإلحاق ضرر بالطفل في أي جزء من جسمه ، ويأخذ عدة مظاهر منها الصرب لشديد ، جذب الشعر لدرجة إحساس الطفل بالألم ، الكسور ، اللسع بالنار ، إصابات الرأس والجروح .

ويشير محمد نبيل (٢٠٠٠ : ٢٨) إلى أنها استخدام العقوبة بالقسوة بالقصد بهدف إيذاء الطفل وإحداث الضرر به ، وهي متفاوتة في الشدة وقد ترجع إلى الصعوط الحارحية والتي تسبب نوعاً من الضغط النفسي على الوالدين ويتم التعبير عنه بالعوان .

وقسم بنتوفيم Bentovim (١٩٩١ : ٣٩٥٤) سوء معاملة الطفل بدياً إلى ثلاث مستويات حيث شمل المستوى الأول سوء المعاملة الشديدة والذي يتمثل في إحداث الضرر البدني الذي يصل حده إلى الإدمان وإحداث الجروح والحروق والرصوص في العظام في جميع أحرء الجسم وهي تحدث بصورة مستمرة . أما المستوى الثاني فإن درجة الإساءة تقل عن المستوى الأول وحجم الضرر فيها أقل ولا يأخذ صفة الاستمرارية ، أما المستوى الثالث فهو يشمل سوء المعاملة البسيطة وتحدث بصورة عارضة وحجم الضرر فيها قليل جداً فيمكن أن يحدث فيه الجروح والخدوش ولكن بصورة بسيطة .

كما يعرفها عماد عبد الرارق وعماد مخيمر (١٩٩٩ : ٣٣١) بأنها ما يلحق بالطفل من أذى بجسمه من القائمين على رعايته مثل (الجروح ، الحروق ، سوء التغذية ، الكي بالنار ، الضرب القهري ، الحرمان من النوم).

ويرى ويهي Wiehe (١٩٩٧ : ١٤) بأنها تتألف من أفعال متعددة تؤدي إلى حدوث إصابة بدنية للطفل مثل اصصع أو الصرب أو العص أو انفرص أو الرفص أو أي سلوكيات أخرى أكثر عفا وقد تتطلب استخدام أداء خالصا أو الصرب أو المسدس أو السكين وتؤدي إلى إصابة ظاهرة على جسم الطفل تختلف شدتها ودرجة الضرر الناتج عنها حسب قوتها ومدى تكرارها

وصنفها عزة كريم (١٩٩٣ : ١١٠) إلى قسمين : الإيذاء المباشر Direct Abuse وهو يتمثل في العقاب البدني بأنواعه المختلفة والإيذاء غير المباشر Indirect Abuse وهو يتمثل في أي فعل يسبب حدوث ضرر جسمي مثل سوء الرعاية الصحية وتعرض الطفل للإهمال وكذلك الحوادث الخطرة التي يعوق مسيرة نموه إلى الطريق السليم .

وقد عرفها محمد مختار (٢٠٠٢ : ٦) بأنها استخدام العقاب البدني مع طفل دون الثامنة عشر بواسطة راشد مسئول عن تربيته وتعليمه بصورة متكررة ومقصودة من خلال الصرب باليد أو الأدوات أو العص أو الحرق أو شد الشعر ، بما يسبب له أضرار بدنية ونفسية .

كما عرفها كلا من أحد المسد وتوفيق عند المنعم (٢٠٠٠ " ٣٤٦) بأنها أي سلوك عنيف وقاس موجه ضد الطفل من الوالدين أو المعلمين على رعايته ، مما ينتج عنه حرج أو إصابة الطفل أو إيذاءه نفسياً أثناء التفاعل والتشئة ومن شأنه حرمان الطفل من حقوقه وتقبيد حريته وقدرته على النمو بصورة سوية سواء أكان هذا السلوك نتيجة إهمال أو خطأ مقصود .

وأشار أحمد حسنة (١٩٩٣ : ٤) إلى أن الإساءة البدنية تشمل عدة مظاهر منها : إحداث الكدمات على الوجه لدرجة تصل إلى تغيير لون الجلد ، والتوثيق بالحبال كأسلوب من أساليب التعذيب (علامات دائمة واضحة) .

والصرب الذي يصل حده إلى الإدماء ، وجذب الشعر بشدة لدرجة الإحساس بالألم ، والحروق بأشكالها المختلفة مثل الكي بالنار ، والكسور بأنواعها ، وإصابات الرأس والطن .

وقد عرفتھا مبيرة عند الرحمن (٢٠٠١ : ٣١١) بأنها أي نوع من أنواع السلوك المتعمد الذي ينتج عنه إحداث الضرر أو الأذى على جسم الطفل والممارس من قبل أحد الوالدين أو كليهما أو الآخرين المحيطين بالطفل أو من عرباء عن الطفل ، والموجه نحو أحد أطفال الأسرة أو كلهم سواء كان في صورة عمل يتسبب في إحداث ألم للطفل (كالضرب أو القرص أو الرفس أو الحرق أو الحلق أو الحس أو الربط) أو أي أعمال أخرى غير مباشرة من الممكن أن تتسبب في حدوث ضرر للطفل (كعدم توفير العلاج له أو إيقافه عنه أو عدم إعطاء الطفل غذاء كافياً) .

ويشير عمر إسماعيل (٢٠٠٢ : ٢٤) إلى أنها إلحاق الأذى بجسم الطفل (كالجروح والحروق وإحداث الكدمات ، والإصابات الخاصة بالعظام ، والكلي بالنار ، والتجمع الدموي ، والنريف ، والحرمان من النوم والتغذية) .

وينفق الباحثون في تعريفهم للإساءة البدنية على ما يلي :

إن الإساءة البدنية أفعال يقوم بها الوالدان أو المعلمون أو أحدهما باستخدام العنف الموجه نحو الطفل مما يؤدي إلى إصابته بأذى جسدي ، والمظاهر الشائعة لهذا النوع من الإساءة هي الكدمات والتجمعات الدموية والحروق والخدوش . إضافة إلى حروح الفم والعين والأعضاء الباطنية الداخلية وإصابة الجهاز العصبي المركزي والتي قد تؤدي إلى عاهة مستديمة ومنها أيضاً كسور العظام بأنواعها (شيرر وآخرون . Shearer & et al. ١٩٩٩) & (ماكميلان وآخرون . Mac Millan & et al. ١٩٩٤) .

مظاهر سوء المعاملة الانفعالية :-

ظهر العديد من التعريفات ووجهات النظر حول مفهوم سوء المعاملة الانفعالية ، ومن هذه التعريفات ما يلي :-

عرفها هولمز مالتيز Maltiz (١٩٩٩ : ١٩٩ - ٢٠٢) على أنها تصرفات أو أفعال تتسبب في فقدان الاحترام للنفس ويأتي هذا الإحساس بعدم الاحترام في المسب ، واللعن ، والدم ، والمناداة بألفاظ جارحة ونابية .

كما عرفها كل من عماد عبد الرارق وعماد مخيمر (١٩٩٩ : ٣٣١) بأنها الخسرات التي يتعرض لها الطفل وتؤثر على بنائه النفسي مثل (التقليل من شأنه ، ومعايرته بعيوبه ، والسخرية منه ، تجنب الكلام معه ، تجاهله ، السماح له بالهروب من المدرسة أو تعاطي المحدرات والسجائر) .

ويرى روبرت فيريستون Fireston (١٩٩٩ : ١٢) أنها استخدام الآباء للقيود الكثيرة ، والقوانين الأخلاقية القاسية التي تعرض أشكالاً من الصرامة والعسوة ، وكذلك إتباع البيت الدفاع ، ونقص الشعور بحقوق أطفالهم ، والخصومة المتكررة ، والإبداء اللفظي .

وعرفها سكوس Skuse (١٩٩٧ : ٣٠) بأنها المصايقة اللفظية المستمرة ولمعتادة من قبل والدي الطفل أو المحيطين به عليه ، وذلك عن طريق التقليل من قدرته أو نفده أو تهديده أو السخرية منه ، وكذلك التغلب في مشاعر الحب تجاهه من خلال استخدام وسائل لفظية وغير لفظية كالنقد مثلاً أو تحويفه أو إرغاجه أو احتقاره أو إعاطفه أو مصايقته .

ويشير محمد السيد بخيت (١٩٩٩ : ١٩) إلى أنها تتمثل في استخدام الأبناء لأساليب من شأنها نأيب الآباء واستثارة مشاعر الذنب لديهم كلما أتوا

سلوك لا يوافقون عليه أو مدومة تحقير الأبناء والتفيل من شأن كل ما يبنون أو يصدر عنهم من سلوك وتصرفات .

وتذكر ثيلما بير واهرون Bear & et al (١٩٩٣ : ٤٣) أنها تتضمن التقليل المستمر من شأن الطفل ، والنبذ والعقاب والتوبيخ المستمر ، والإساءة اللفظية العنيفة والخلافات الوالدية . ويضيف الباحثون أن هذه الأفعال تؤدي إلى تدمير البناء النفسي للطفل ، وتقلل من إدراكه لذاته ، بالإضافة إلى أنها تساهم في قصور عملية النمو للطفل .

وبشكل عام فإن مفهوم الإساءة الانفعالية يعود إلى نبذ الطفل أو إكراهه أو عقابه أو تأديبه أو إلقاء المسؤولية عليه ، كذلك يشمل توقعات سلوك الطفل غير الواقعية أو الإفراط في استخدام التهديد كمحاولة للتحكم بالطفل (ويهي Wiehe ١٩٩٧ : ٣٣) .

وتعرفها إيمان أبو صيف (١٩٩٨ : ٧) بأنها عدم إشباع الوالدين حاجات الطفل النفسية مما يعرضه للإحباط وإعاقة نموه ويأخذ عدة مظاهر منها : نبذ الطفل ، إبداله ، نوحبه النقد له ، السخرية منه ، تهديده وتخوفيه ، تعضيل أخوته عليه ، والحماية الرائدة بأنها عبارة عن أي اتصال أو تفاعل جنسي بين طفل أقل من (١٨) سنة وراشد ، وغالباً ما يكون المعتدي أكثر من الطفل في الوصع الاجتماعي أو القوة أو التحكم .

وتعرفها بدرية كمال (١٩٩٤ : ٢٣٦) بأنها تلك المصيقات التي يتعرض لها الطفل ، وكذلك استخدامه للمتعة الجنسية من قبل شخص بالغ .

ويشير طلعت منصور (٢٠٠١ : ١٧) إلى أنها حالة ما يعتمد فيها شخص أكبر إلى استخدام الطفل لأجل أغراض جنسية (متضمنة النشاط الجنسي غير المتناسب مع العمر) .

ويوضح كل من بيرلنر وإليوت (Berliner & Elliott : ١٩٩٦ : ٥١) أنها أي أعمال جسية مع الطفل بحيث لا تكون لديه القدرة على إعطاء الموافقة عليها ، بالإضافة إلى أي اتصال أو احتكاك جنسي بالطفل يتم القيام به من خلال استخدام العنف أو التخويف من قبل المعتدي دون الأخذ بعين الاعتبار عمر المشترك بهذه العملية (وهو الطفل) ودون الاهتمام ما إذا كان هناك خدعة أو أن الطفل من الممكن أن يفهم الطبيعة الجنسية للعمل الممارس. ولا ينحصر هذا الإيدء على الكبار بل يعد الاتصال أو الاحتكاك الجنسي بين المراهق والطفل الأصغر سناً إيذاءً أيضاً إذا كان هناك نفوذ بينهما في العمر وفي النمو ، حيث يكون الطفل الأصغر سناً عاجراً عن إعطاء موافقة للطرف الآخر ، وكذلك عن مقاومته .

وتشير إيمان أبو صيف (١٩٩٨ : ١٥) أن هذا المصطلح يشير إلى استخدام لأطفال في أنشطة جسية لا يفهمونها تماماً ولا يستطيعون الموافقة عليها والتي تنتهك الفواعل الثقافية المقبولة بوجه عام .

ويعرفها محمد مختار (٢٠٠٢ : ٢٤) أنها تعرض طفل أقل من (١٦) سنة للمضايقة الجنسية من قبل راشد ، وقد تكون بشكل مباشر كالاعتداء الجنسي الكامل ، أو غير مباشر مثل الاحتكاك ، والتحرش ، والتفيل الجنسي ، والتحرش على الجسد ، وكذلك الألفاظ الجنسية ، مما يترك على الطفل أثراً نفسية سيئاً .

سادساً : إهمال المتعظم :

ظهرت تعريفات ووجهات نظر متعددة من قبل الباحثين حول مفهوم إهمال الطفل ، ومن هذه التعريفات ما يلي :-

عرف علاء كفاى (١٩٩٠ : ٢٣٧) إهمال الطفل بأنه إدراك الطفل من خلال معاملة والديه أنهما يهملانه ولا يحفلان به ، بحيث أنه يدرك مشاعرهما نحوه بالضبط هل هي سلبية أم إيجابية ، ولا يعرف الطفل في هذا الأسلوب من المعاملة موقف والديه من تصرفاته في المواقف المختلفة .

وتشير ماريا واطسون Watson (١٩٨٨ : ٥٧) إلى أن أهم ملامح الإهمال تظهر في نقص الرعاية الصحية والتعليم ، وكذلك الطعام غير المناسب والمكان غير الملائم ، مما يجعل هؤلاء الأطفال يعانون من العنب من أشكال القصور ، وقلة الكفاءة المعرفية .

وتعرفه فاييزة يوسف (١٩٩٧ : ١٢٣) بأنه شعور الابن أو الابنة بأن الوالد أو الوالدة لا يهتم بمعرفة أحواله وأخباره وينس ما يطلبه منه من أشياء وينس مساعدته عندما يحتاجه ولم يحدث أن صحبه في نزهة أو رحلة في أحد الأحازات والمناسبات وينظر إليه على أنه مجرد شخص يمكن معه .

ويؤكد ديفيد شادويك Chadwick (١٩٩٠ : ٩٥٥) على أن معظم حالات الإهمال قد تضمنت إما الحرمان الشديد من التغذية المتكاملة أو الإهمال الطبى وكذلك للضرر الشديد الناتج عن القسوة .

وترى منيرة عبد الرحمن (٢٠٠١ : ٣١١) أنه عدم إشباع الوالدين أو الآخرين المحيطين بالطفل لحاجاته الأساسية وإشرافهما غير الوافى عليه وغير الملائم له مما يؤدي إلى إصانة الطفل بالضرر أو الذي نتيجة لتصرفات الوالدين أو المحيطين به غير المبالية أو المتعمدة .

ويشير طلعت منصور (٢٠٠١ : ١٧) إلى أن الإهمال يحدث عندما يترك للطفل غالباً وحيداً لمدة طويلة ، أو يهمله الوالدان ، بما يتسبب في حدوث مشكلات انفعالية أو صحية للطفل .

ويعرفه سكوس Skuse (١٩٩٧ : ٣٠) بأنه النقص في منح الحب أو الرعاية أو الغذاء اللازم أو عدم توافر الرعاية الجسدية الملائمة لنمو الطفل وتطوره بشكل طبيعي أو الإشراف غير الملائم عليه مما قد يعرضه لأي نوع من أنواع الخطر .

كما يعرفه محمد مختار (٢٠٠٢ : ١٩) بأنه اتصاف الآباء أو الفاعلين على تربية الطفل بالسلبية واللامبالاة المتكررة تجاه سلوك الطفل ، والتي تتضمن نقص الإشراف والتوجيه وإهمال الحاجات التي توفر له الأمن الجسدي والنفسي ، مما قد يعوقه عن الحصول على متطلباته الأساسية ، ويسبب له أضرار نفسية وجسدية .

ويذكر كادوشين (Kadushin ١٩٨٨ : ١٤٧) مجموعة متنوعة من مظاهر الإهمال أهمها الحرمان من الحاجات الأساسية ، والإشراف غير السليم ، والإهمال الصحي ، والإهمال التعليمي ، والإهمال النفسي والعقل في حماية الطفل من الإصابات والإهمال المجتمعي والمؤسسي .

وتشير هدي إبراهيم (١٩٩٢ : ١٢) إلى أن الإهمال المتكرر قد يفقد الطفل الإحساس بمكانته عند أسرته ويفقد الإحساس بحبهم له وانتماءه إليهم وعالماً ما يترتب عليه شخصية قلقة تتحبط في سلوكها بلا قواعد وتكون غير محترمة لحقوق الآخرين وتفقد القدرة على التفاعلات الاجتماعية التي اعتادها في الأسرة .

ويلخص السيد عبد العزيز الرفاعي (١٩٩٤ : ٢٩) ضروب عدم الرعاية والإهمال التي يمكن أن يتعرض إليها الطفل في النقاط التالية :

عدم الاهتمام بالصحة العامة للطفل ، ويشمل على الحرمان من الرضاعة وإهماله في حالة مرضه

- الإهمال في المظهر العام (المنظافة - الملابس) للطفل .
- عدم الاهتمام بدوافع الطفل وإشباع حاجاته الطبيعية .
- إهمال الطفل في مواقف اللعب وخصوصاً المواقف التي تتطلب مشاركة الآخرين .
- إهمال تعليم الطفل منذ الطفولة .

وتعرف إيمان أبو صيف (١٩٩٨ : ٧) الإهمال على أنه حرمان الطفل من إشباع حاجاته الأساسية مثل حاجته إلى المأكل والملبس والتعليم والعناية بصحته والإشراف عليه ، وبأخذ عدة مظهر هي إهمال المأكل ، إهمال الملابس ، إهمال التعليم ، إهمال صحة الطفل ، وضعف الإشراف عليه

عمالة الأطفال كمخرجات لبيئة تعلم سلبي :-

اهتم بعض الباحثين بظاهرة سوء استغلال الأطفال في العمل ، وظهرت عدة تعريفات منها ما يلي :

يعرفها محمد مختار (٢٠٠٢ : ٢٨) بأنها مزاوله الأطفال أعمالاً يمنعها القانون عنهم نظراً لصغر سنهم وخطورتها عليهم بالإضافة إلى تعرضهم لأنواع من الإيذاء البدني والنفسي، وإهمال الحقوق التي تحميهم وبخاصة من مخاطر العمل .

ويشير عمر إسماعيل (٢٠٠٢ : ٣٥) إلى أنها إلحاق الأطفال بالعمل قبل السن القانوني (١٢) عاماً في ظروف غير ملائمة مما يعرضه للإصابات الجسمية ، ومظاهر الإساءة الآخرين .

وقد أشار السيد عبد العزيز رفاعي (١٩٩٤ : ٤٠ - ٤١) إلى أن ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع المصري تعتبر إحدى الصور الواضحة لإساءة المعاملة . وأهم السبلات التي توجد في هذه الظاهرة هي :

- إهمال الأطفال في منظرهم العام و عدم التفكير في مستقبلهم .
- عدم مراعاة أعمار الأطفال و عدم ملائمة العمل لقدراتهم العقلية و البدنية .
- معظم الأطفال الذين يعملون يتعرضون إلى الإهانة و الإيذاء الجسدي خصوصاً في الورش الميكانيكية .
- عمل الأطفال دون قانون بحميهم يعتبر إحدى صور الاستغلال في المعاملة .
- تعرض الأطفال للحوادث و الخثرات الصعبة أثناء العمل قد يعوق مسيرة النمو التقدم .
- عدم الاهتمام بالتعليم و الدراسة .
- التركيز الكامل في ريدة دخل الأسرة المنخفض هو ما يمثل بؤرة اهتمام الأطفال العاملين ، مما يحرم الطفل من احتياجاته في هذه المرحلة السائية .

ونظراً للاهتمام الدولي بقطاع الأطفال فقد تم توقيع عدة اتفاقيات دولية وصياغة عدة قوانين بغية تحديد الظروف التي يمكن لهؤلاء الأطفال العمل في ظلها .

أسباب إساءة معاملة الأطفال :

من الصعب إيجاد سبب واضح لإساءة معاملة الأطفال بل عادة ما تكون الأسباب كثيرة ، و يوجد ارتباط بينها . و نذا في مواجهة هذه المشكلة و معرفة أسبابها و طرائق علاجها أمر هام تعتني به جميع المجتمعات . و قد اهتم العديد من الباحثين بدراسة أسباب إساءة معاملة الأطفال إلا أن الباحثة الحالية سوف نعرض بعضها منها على سبيل الاسترشاد

يرى صالح عبد الله (٢٠٠٠ : ٩٥) أن أهم أسباب إساءة معاملة الأطفال

هي :

- شخصية الوالدين وخلفتيهما النفسية الحسنية لدرجة الحرمان الاجتماعي الذي يعانون منه، والخبرات السابقة المرتبطة بإساءة معاملتهم من جانب والديهم أو من قدم على رعايتهم .

- نظرة الوالدين إلي الطفل وعدم رغبتهم أو خيبة أمالهم فيه وفي قدراته نتيجة توقعاتهم غير الصحيحة وغير المنطقية عن سلوك طفلهم وعن قدراته العقلية .

- الأوضاع والمشكلات الأسرية وخاصة في حالة مواجهة الأسرة لأزمات مزمنة كحالات الطلاق وكثيرة التنقل وموت أحد أفراد الأسرة وكثيرة الصغوط والزواج الإحصاري وغيرها من المشكلات التي تسبب التوتر والقلق لجميع أفراد الأسرة وتؤثر على علاقاتهم وتعاملاتهم .

- أسلوب التربية وطريقة التعامل والاتصال بين أفراد الأسرة وبخاصة المعلومات والمهارات الوالدية .

- عدم تقدير الوالدين وجهلهم بالنتائج المترتبة على إساءة معاملة أطفالهم .

- عدم توفر المساعدات والخدمات والبرامج والمولود التي يمكن أن تلجأ إليها الأسر وقت الأزمات .

وأشار محمد محمود (١٩٩٠ : ٢١٨) إلي أن الإساءة تحدث نتيجة التفاعلات التي تتسم بالسيطرة من قبل الآباء تجاه الأبناء ، حيث يميل هؤلاء الآباء إلي الاستبداد بالطفل من خلال وضع المعايير التي لا تتناسب مع

مستوى نصجه ، ثم يعمدون إلى نقد الطفل وعقابه عندما يعجز عن مواجهة هذه المطالب .

ويوضح هلفر Helfer (١٩٩٠ : ٩٢٢) أن انخفاض أو فشل التفاعل الأسري بين الطفل ووالديه غالباً ما يرجع إلى الخبرات الشعورية المؤلمة لدى الآباء وبخاصة التي تصاحب فترة نموهم في الطفولة ، مما يؤكد على استمرارية دائرة الإساءة . كما أن صغر سن الأم ، ولدي غالباً ما يرتبط بقلة الخبرات ، ونقص النصج ، وعدم تفهم الأدوار المطلوبة يلعب دوراً هاماً في صعوبة تقبل الأم لدورها .

وتؤكد مديحه العزبي (١٩٨٠ : ١٠٢) على أن الأساليب التربوية الحاطية قد تكون سبباً في الإساءة ، والتي تظهر في أشكال عديدة مثل الرفض والندب وعدم التجاوب العاطفي ، والصراخ المستمر في وجه الطفل ، وكذلك التحقير من شأن الطفل ، وفرض القيود عليه ، والتي تجد في المناخ الأسري تربة صالحة لزيادة الإساءة وبخاصة الإساءة الانفعالية بشكل أسرع ، مما يؤثر سلباً على شعور الأطفال بالأمن ، ويؤدي بهم إلى عدم للتوافق وبمو الشعور العدواني ، وزيادة التفكير في الهروب من هذه البيئة المحيطة بهم .

وقد أكدت بعض الدراسات على أهمية الضغوط البيئية كعامل أساسي في زيادة وانتشار الإساءة والتي ندو في أمور كثيرة أهمها انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي ، وتقيد هذه الدراسات بأن الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض أكثر ميلاً لاستخدام للعقاب البدني العنيف حيث أن مطالب الطفل وحاجاته تشكل عبئاً ثقيلاً عن الآباء مما قد يجعلهم تحت وطأة الصراع بين مطالب هؤلاء الأبناء وعدم الكفاية المادية ، وقلة فرص العمل في الأسرة (بير وآخرون ، Bear & et al. ، ١٩٩٣ : ٤٣) .

وبشير طلعت منصور (٢٠٠١ : ١٣ - ١٤) إلى أن الأسر التي يحدث فيها سوء معاملة الأطفال هي أسر من مستويات اجتماعية واقتصادية وتعليمية مختلفة غالباً ما تحتر مشكلات متعددة من سوء التوافق الروحي أو التصدع الأسري أو اضطراب نظام العلاقة بين الوالدين والأبناء وغالباً ما يلاحظ أن الوالدين يعورهما مهارات الوالدين الفعالة بل وربما يعانون من اضطرابات نفسية .

وأوضح عبد العزيز موسى (١٩٩٩ : ١٣ - ١٤) أسباب الإساءة والاعتداء على الأطفال كما يلي :

- ضعف الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة .
- وجود أمراض عضوية مزمنة في العائلة .
- إدمان أحد الوالدين للمخدرات أو الكحوليات .
- المشاكل العائلية المستمرة .
- الارحام الشديد في البيت .
- الاعتداء المستمر من الأب على الأم في وجود الأطفال .
- تدني المستوى التعليمي للوالدين .
- العزلة الاجتماعية لعصر الأسر .
- وجود إعاقات داخل الأسر .

كما أشار كلاً من أحمد السيد وتوفيق عبد المنعم (٢٠٠٠ : ٣٣٧ - ٣٤٥) إلى أن هناك ثلاثة ماحي تفسيرية لمشكلة إساءة معاملة الأطفال وهي:

- ١- المنحي الطبي النفسي : وهو يفترض أن الوالد المسمى لديه مجموعة من خصائص الشخصية تميزه عن غيره وأنه غير سوي ويمكن أن

يصعب في إحدى الفئات الشخصية لطبقة النفسية مثل الفصام أو دهان الهوس - الاكتئاب فيري هذا المنحى السلوك المسمى على أنه إظهار للدهان . كما تصم هذا المنحى الإشارة إلى أهمية تاريخ طفولة الوالد المسمى فهو قد أسينت معاملته وهو طفل وتعرض لأنماط عقاب بدني ، ولم يهتم أصحاب هذا المنحى تفسيراً واضحاً لسبب أو كيفية انتقال إساءة معاملة الطفل من ذرية إلى أخرى .

٢- المنحى الاجتماعي : ويرى هذا المنحى أن التعرف على السوق الثقافي والفلسفة الاجتماعية للمجتمع والقيم ، ودراسة الانحافات الثقافية نحو العنف ، واستخدام القوة البدنية في العلاقات بين الأفراد ، كل ذلك سيقدم صورة مفيدة لفهم إساءة معاملة الطفل . كما أن وضع الأسرة في النظم الاجتماعي والاقتصادي هو مفتاح مهم ورئيسي لهم هذه المشكلة ويتضمن هذا المنحى أيضاً افتراض نموذج الانعصاب التراكمي الذي يفترض أن درجة الانعصاب والاحباط التي يقابلها الفرد في مواقف حياته مختلفة في البناء الاجتماعي هي محدد للإساءة كما يشير هذا المنحى إلى أن الأسرة التي تستخدم العدوان اللفظي ، والبدني كوسيلة لحل الخلافات الزوجية تميل إلى استخدام أنماط متشابهة في تربية أطفالها ، وأن الانعصابات والمشقة والاحباط تولد السلوك المسمى وترتبط المشقة بالوضع الاجتماعي للفرد ، ومن مصادر المشقة التي لها تأثير على الأسرة البطالة ، وظروف المعيشة القاسية والدخل المحدد ، وحم الأسرة ، والسوق البنائي للأسرة . كما وضع هذا المنحى أن العزلة الاجتماعية وعلاقات الأسرة بالمجتمع لها دور في إساءة معاملة هذه

الأسرة لأطفالها ، فقد ظهر أن الوالد المسمى منعزل اجتماعياً وعلاقته الشخصية والاجتماعية قليلة .

٣- المنحى الاجتماعي الموقفي : اهتم هذا المنحى بدور الطفل في عملية إساءة معاملته فالأطفال مشاركون فعالون في هذه العملية، فالطفل ليس ضحية ولكنه عنصر مساهم ومسبب للإساءة ، ويشير هذا المنحى إلى فكرة انتقائية الإساءة التي ترى أن ليس كل الأطفال يساء معاملتهم ولكن عادة طفل معين داخل الأسرة يختار وينتقي للمعاملة السيئة دون عمد ، فالطفل لنفسه يسهم في إساءة معاملته وذلك بعدة طرق هي :-

- أن تكون لديه بعض الخصائص البدنية والسلوكية المحددة ورثاً نجعله أكثر عرضه لإساءة معاملته " كالتخلف العقلي والحالة المزاجية " .

- بعض سلوكيات الطفل التي يظهرها أثناء تفاعله مع والديه أو رفاقه وأخوته يجعله هدفاً محتملاً للإساءة ونتيجة لهذه الإساءة في المعاملة تظهر سلوكيات أخرى قد تسبب تبعاً مزيد من الإساءة من القائمين برعايته ، ومن هذه السلوكيات " النشاط الزائد ، الكسل ، الحذل والنفاش " .

ويرى مما سبق أن العوامل المحددة والمسببة لإساءة معاملة الطفل عديدة ومتداخلة ومن الصعب الاقتصار في تفسير هذه المشكلة على وجهة نظر أحادية وربما من الأفضل دراستها من وجهة نظر شاملة يسهم فيها كل من :

- الطفل ذاته وخصائص شخصيته ، وحالته المزاجية .

- الوالدان ، والصعوبات الاجتماعية والعزلة ، والمساندة ، والرضا الرواحي ، والمشكلات المالية ، وبعض خصائص شخصية الوالدين .

خصائص الأطفال المساء معاملتهم :-

يتميز الأطفال المساء معاملتهم بالعديد من الخصائص عن الأطفال العدييين وذلك نتيجة لتعرضهم للإساءة . واهتم العديد من الباحثين بدراسة خصائص هؤلاء الأطفال بغرض تقديم المساعدة لهم عن طريق إعداد برامج إرشادية وعلاجية تسعى إلى التخفيف من الآثار السلبية التي تنتج عن سوء معاملة الأطفال . ومن أهم خصائص الأطفال المساء معاملتهم ما يلي:-

تشير مدوحة سلامة (١٩٩١ : ٨) إلى أن أهم خصائص الأطفال المساء معاملتهم تتمثل في :

- نقص الفاعلية للاستمتاع بالحياة .
- بعض الأعراض السيكاترية مثل التبول اللاإرادي وثورات العصب و عدم الاستقرار وزيادة الحركة .
- انخفاض تقدير الذات .
- ظهور مشكلات تتعلق بالتعلم المدرسي والأكاديمي .
- الانسحاب .
- العناد والتمرد .
- السلوك القهري .

وأوضح نبيل محمد (٢٠٠٢ : ٣٥) أن هناك جملة من الأعراض تميز هؤلاء الأطفال مثل التبول اللاإرادي الأحلام المزعجة ، والاكتئاب والأمراض السيكوسوماتية مثل الصداع ، الفرحة والربو ، نوبات العصب الانفعالية ، السلوك العدواني تجاه الأخوان والأقران والزملاء، الحنوح ، العنف ، والانسحاب الاجتماعي والسلية الانطواء .

ويذكر عند الرفيب لحري واحرون (١٩٩٤ : ٩٤ - ٩٨) أن الأطفال المسماء إليهم يتميزون بمفهوم الذات السلبي ، كما أنهم يواجهون دوافعهم العدوانية للخروج ، ويتسمون بسلوكيات عدم الأمانة مثل السرقة والكذب والعش ، ويشعرون بالرفض من قبل زملائهم ، ولديهم مشكلات انضباطية داخل الفصل حيث يقومون بالاعتداء على زملائهم ومضايقتهم .

ويشير كلا من جلاسر وفروش Glasser & Frosh (١٩٩٣ : ٥١) إلي أن الإساءة الجسمية والنفسية عامل خطورة يمكن من خلاله التنبؤ ببعض الأعراض النفسية والانحراف والإيمان . ويشكل أكثر تحديداً فإن خصائص الأطفال المسماء إليهم في مرحلة الطفولة تتمثل في الشعور بعدم الأمن ، وتجذب التواصل مع الآخرين ، والانسحاب والعدوان ، والاكنتاب ، والشكواوي الجسمية وانخفاض تقدير الذات ، وزيادة معدل المشكلات السلوكية، وانخفاض التحصيل الدراسي ، وانخفاض القدرات العقلية .

وترى إيمان أبو ضيف (١٩٩٨ : ١٨) أن الطفل الذي يتعرض للإساءة يتسم بسلوكيات سلبية تتمثل في التحدي ، وعدم الطاعة والرفض والشجار والمجادلة ، والعبث بأثاث المنزل والأجهزة المنزلية ، والميول العدوانية التي تنسب في تعرضه للإساءة .

وتخلص ماري روجر (١٩٨٧ : ٢٣) خصائص الأطفال المسماء معاملتهم في ضعف الشهية للطعام ، والشعور بالذنب ، والكذب والسرقة، وانخفاض الاستجابات الانفعالية وانخفاض تقدير الذات وانخفاض مستوى الأداء والإنجاز الدراسي ، وتعاطي المحدرات والسلوك الانسحابي الذي قد يؤدي إلي الانتحار ، والسلوك العدواني العنيف الذي قد يؤدي إلي القتل .

وأوضح عمر إسماعيل (٢٠٠٢ : ٥٦ - ٥٧) الخصائص التي تميز
الطفل المساء معاملته كما يلي :

- أن الطفل الذي يتعرض إلي فعل الإساءة لديه صورة سيئة عن ذاته
وروح معنوية منخفضة.
- الاعتمادية الشديدة على الأم وفقد الثقة بالنفس .
- السلوك العدواني للطفل الذي يصل لدرجة الخروج عن القواعد
- السلوك الانسحابي والخوف من الإقدام على إقامة العلاقات
الاجتماعية الحدية ، وهو مرتبط بانخفاض صورة الذات .
- يعاني هؤلاء الأطفال من وجود صعوبة في التحصيل الدراسي
والتأخر التعليمي .
- صعوبه في التكيف مع مرحلته النمائية .
- إصابته ببعض الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب .
- الإعاقات الانفعالية والعقلية .
- نقص المهارات الاجتماعية .
- الصباح وكثرة إرغاح الوالدين .

كما يرى بروكمان Brockman (١٩٨٧ : ٣٦) أن الأطفال المساء إليهم
يتسمون بنقص تقدير الذات ، والسلوك المعارض والمصاد ، والسلوك
الفهري ، وعدم الاستحابة للمديح والثناء ونقص الدافعية والانسحاب
الاجتماعي ، ومشكلات مدرسية متعلقة بالتحصيل والخوف ، وعدم الترتيب
والفوضوية ، وعدم الاهتمام بالمظهر والصعوبة في اتخاذ القرار وعدم
القدرة على الاستماع بالحبة ومشكلات نفسية كالعصاب والنشاط الرائد
والاكتئاب وعدم القدرة على الاعتماد والثقة في الآخرين ، وعدم الثقة في
النفس ، وعدم القدرة على فهم العلاقات الشخصية المتبادلة

ويؤكد كونر Cons (١٩٨٦) على أن هؤلاء الأطفال تظهر عليهم أعراض ضعف تقدير الذات ، والميل إلى السلوك الانتحاري ، والشعور بالذنب ، والاضطراب الإدراكي ، والعذوانية الرائدة ، والقلق ، والانسحاب ، وغياب الثقة في الآخرين .

ويشير صالح عند الله (٢٠٠٠ : ٩٧) إلى خصائص الأطفال المساء إليهم التي تظهر على أشكال مختلفة كالاضطرابات السلوكية والأعراض الانسحابية ، والشعور بالخوف والقلق والارتباك والتوتر ، والشعور بالعزلة والوحدة وعدم الاتزان ، والسلوك العدواني ، والإحباط والكبت ، وسوء التوافق الاجتماعي والصعوبات الجنسية والإدمان ، وعدم القدرة على تكوين صداقات ناجحة والمحافظة عليها .

وبناء على ما سبق فالأطفال المساء معاملتهم يتميرون ببعض الخصائص عن الأطفال العاديين والتي من أهمها العذوانية والعزلة والانسحاب ونقص المهارات الاجتماعية والخوف والقلق .

الآثار السلبية لسوء معاملة الأطفال على جوانب النمو والتعلم :-

تؤثر إساءة معاملة الأطفال على نواحي نموهم المختلفة مما يحول دون نموهم بصورة سليمة . وقد أجمعت نتائج الدراسات على وجود آثار سلبية تؤثر على نواحي نمو الأطفال الجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلى التأثير السلبي على المهارات المعرفية والتعليمية لديهم . وتقدم الباحثة بعض النحوت والدراسات التي تؤكد نتائجها على الآثار السلبية لسوء معاملة الأطفال ، وسوف تتناول الباحثة عرض هذه الدراسات طبقاً لنوع الإساءة .

فمن الدراسات التي أشارت إلى الآثار السلبية التي تنتج عن الإساءة البدنية أو الحسدية دراسة السيد عند العزيز الرفاعي (١٩٩٤) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التعرض للعقاب باستخدام الصرب ، والتعرض للإيذاء الحسدي بوسائل مختلفة والتعرض للحبس وبين الانسحاب والاكتئاب والوسواس القهري وفرض النشاط الحركي والعنوانية ومشكلة الحاح لدى الأضفال .

ويشير محمود حمودة (١٩٩٣) إلى أن هناك دراسات عديدة أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين إساءة معاملة الأطفال والسلوك العدواني لديهم ، والتربية القاسية التي تفرط الطفل وتعاقبه بدياً تؤلمه نفسياً تمي العدوان لديه وتجعله يفضل في تنمية التحكم في الغضب والعدوان .

ويذكر ميلنر وآخرون Milner & et al. (١٩٨٨) أن الإساءة البدنية لها أثر عديدة منها انخفاض تقدير الذات وضعف الأنا ، وزيادة الشجار في الحياة ، وزيادة مشكلات الشخصية ، والضغط والحواف والتوتر والقلق وعدم الاتزان .

وأوضح عبد العزيز موسى (١٩٩٩ : ١٥ - ١٦) آثار سوء معاملة الطفل الحسدية فيما يلي :-

- خوف الطفل من الاتصال بالكار .
- شعور الطفل بالحواف من والديه والتردد من التقرب لهم .
- التعيب المستمر من المدرسة بسبب الاعتداء عليه .
- النوم المتكرر في الفصل .
- الانطواء والانسحاب والعزلة عن الآخرين .
- العدوانية على الآخرين ورفض التعاون مع الآخرين .

- نطاء النمو اللعوي ، والعقلي ، والنفسى ، والاحتماعى .
- انفلق والءوف والشعور بالرعء .
- نوام النواثر والإءهء النفسى والكابة .
- السلوكىاء الهءامة مائل السرقاة والنسول ، والءءرىب فى البىء أو المءرساة .
- فقءن النقاء بالنفس ، إعاقاة النمو العقلى ، وإعاقاة النءكىر واتءاء القراءاء .
- عءم النقاء فى البالعرى .
- اللامبالاة وعءم النقاء مع من ءوله .

وأشار نبىل مءمء (٢٠٠٢ : ٣٤ - ٣٥) إلى أن الأطفال الءىر ىءرصون للإىءاء الجسءى بكون لىءهم اءءمالىة أكبر للإءءراط فى أءمال للعنف وىرنفع مءل الانءءار ببىهم ، وىرنفع مءل انءراطهم فى إساءاة اسءعمالهم للكءولىاء والمءءراء ، وىعانون من أعراض القلق اللى تأءء صورة اضطراب ، وىعانون من مشكلاء أكاءىمىة مفاءنة بالأطفال اللى لم ىءرصوا لسوء المءاملة .

وأما بالنسبة للإهمال كأءء أنواع الإساءاة فىرى مءمء عبء المؤمن (١٩٨٦ : ١٢) أن الإهمال ىسبب للطفل الشعور بالنءء من والءىه وعءم رءبئهما فىه مما يؤءى إلى ظهور أنواع من السلوكىاء السلبىة لءىه كأن بكون عءوانىاً كارهماً وءافءاً على المءءمع ، وءرءءاء عئءه ءءة الغضب والنورة والمقاومة ، وقء بأءء سلوك الطفل اءءاهاً آءر وهو النعبىر عن عءوانه للمءمع بطرىفة سلبىة مءمثلة فى الإنطاواء وعءم الأكءراء واللامبالاة.

ويشير عدد الرقيب البحيري واجر (١٩٩٩ : ٩٤) إلى أن الطفل المهمل والمنشود يفتن نفسه بأنه ما دام لم يحصل على الحب الكافي فمن حقه أن يسرق أو يكتب وذلك للهروب من النتائج النفسية للإهمال وكذلك لإنكار الذكريات المؤلمة والمشاعر المرتبطة بهذا الإهمال.

وفيما يتعلق بالآثار السلبية لسوء معاملة الأطفال يشير عدد العزيز موسي (١٩٩٩ : ٢٥ - ٢٧) إلى :

تدهور التطور النفسي : لقد أثبتت أبحاث بأن هناك عدة قدرات نفسية في الطفل تتأثر بسوء المعاملة والإيذاء العائلي للطفل وهي العنف ، وعدم الاستجابة العاطفية للآخرين ، وعدم الثبات الانفعالي ، وتأخر التطور الاجتماعي ، وعدم المنافسة وقلة التحصيل الدراسي والتعبين السلبي لنفس .

في المدرسة بصافة إلى عدم الانتباه والنشاط الرائد مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم الدراسي ، وكثيراً ما يطهرون صعوبات محددة في التعلم كاضطرابات اللغة أو وجود مشكلات حركية ويؤدي ضعف قدرتهم على التحكم في اندفاعهم إلى مشكلات سلوكية مع الزملاء والمدرسين .

وفي هذ الصدد يشير كلاً من تريكت ومكبريد Trickett & McBride (١٩٩٥) إلى أن الأطفال المساء إليهم شكل متكرر يطهرون اضطراباً معرفياً وذهنياً مرتبطاً بتأخر في النمو ، وغيوب في اللغة والكلام ، وعادة ما يصعب عليهم أن يعبروا عن مشاعرهم فتجد تأخراً في اللغة خاصة فيم يتعلق بطرق التعبير اللفظي ، إذ أن اللغة لا تستخدم كوسيلة للتعبير عن الأفكار والمفاسد والمشاعر بل كوسيلة لتحاسني العقاب .

ولا يتوقف تأثير ساءة معاملة الأطفال إلى هذا الحد إلا أن تأثيره قد يمتد إلى فترات ما بعد الطفولة ويؤثر على جوانب شخصية الفرد في مرحلتي

المراقبة والرشد ، فهناك بحوث ودراسات عديدة تشير إلى التأثير السلبي طويل المدى لسوء معاملة الأطفال . فالمراهقين المساء إليهم بدنياً أو جنسياً لديهم أفكار أو محاولات انتحارية وكذلك أفكار قتل وتعرض للحوادث بنسب أعلى من المراهقين الذين لم يتعرضوا للإساءة في الطفولة .

كما يؤكد مالمينوسكي وهانسن (Malinosky & Hansen ١٩٩٣) : (١٦٨) على وجود علاقة بين التعرض للإساءة البدنية في الطفولة ، والعنف في فترتي المراهقة والرشد . وأن تاريخ الإساءة البدنية للطفل قد يذخر بالأفعال الإجرامية التي تتضمن تهريب المحظورات والسرقة والجرائم الجنسية وجرائم العنف .

وتوصلت دراسة تتبعه قام بها كلاً من لونتز وويدون (Luntz & Widon ١٩٩٤) إلى أن التعرض للإساءة والإهمال يتنبأ بشكل دال بعدد من أعراض اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع طوال الحياة .

وبذا كان العرض السابق لعوامل أدت إلى خلق بيئات التعلم السلبي ومن ثم أفرزت بدورها مخرجات تعلم لها سمات سلبية في الأفعال والتفكير ، فهناك فئة أخرى تعد نمطاً للمعاناة من صعوبات التعلم لأسباب خاصة يعرضها الفصل الرابع .

الفصل الرابع

صعوبات التعلم

الفصل الرابع

صعوبات التعلم

يشير مفهوم ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعة الأطفال أو التلاميذ الذين يعانون وبواحهون مشكلات أثناء عملية التعلم المدرسي لأن لديهم قصورا في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

كما أن بعضهم يعاني من صعوبة في عملية الاستماع للكلام أو عملية القراءة أو الكتابة أو النطق. ويعكس ذلك عن أدائهم التحصيلي الضعيف.

لذلك نجد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من إعاقات في الإدراك السمعي أو البصري نتيجة الإصابة بضرر بالمح بصيب الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى الإحلال الوظيفي للمح وفقدان القدرة على الكلام.

ويجب أن نشير إلى أن هذا التعريف لا ينطبق على من يعانون من مشكلات ناتجة عن إصابة بحاسة السمع أو حاسة البصر، أو من يعانون من إعاقات حركية أو اضطراب في السلوك، أو الحرمان الثقافي. وهؤلاء الأطفال لا يستفيدون من إمكانياتهم الكامنة بحز المخ عن معالجة المعلومات لعدم وصوح الصورة الذهنية لديهم لذلك فهم غير قادرين على تفسير الرموز.

ويعرف سيد عثمان (١٩٩٠) : ذوي صعوبات التعلم بأنهم غير قادرين على الإفادة من خرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل المدرسي ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الدراسي الذي يؤهلهم لهم

قدراتهم، ولا ينصمن ذلك الطفل المعاق عقلياً أو جسمياً أو حسياً (سيد عثمان، ١٩٩٠، ١٣)

أما فتحي الريات فيعرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين يطهرون إضطراباً أو انحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم اللغة المطبوعة أو المكتوبة وربما يعكس إضطراباً في التفكير أو النطق والقراءة والتهجئة أو الذاكرة والانتباه. (١٩٨٩، ٤٥)

ويشير فيصل الرزاز إلى أن هؤلاء الأطفال يكون مستوى ذكاؤهم حول المتوسط ولديهم قصور نمائي في القدرة على التركيز على موضوع محدد. وهم من يحتاجون إلى طرائق خاصة في التعليم لإستخدام كامل قدراتهم. (١٩٩١، ١٢٨)

ويوضح سيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠) : أن هذه الفئة جدهم في الفصول العادية ولكنهم يطهرون تناعداً واضحاً بين التحصيل المتوقع والفعلي لأنهم يعانون عدم القدرة على الإنجاز للمهارات الأساسية والأكاديمية. (٢٠٠١، ١٢٦)

لما أحمد عواد (٢٠٠٢) فيؤكد على الإعاقة الإدراكية نتيجة إصابة المخ مما يحلهم يطهرون قصوراً في القدرة على الاستماع أو التفكير أو الحديث. وتشير كارولينا 2006 Carolina إلى أن صعوبات التعلم تمثل أصعب أنواع الإعاقات لأنها غير مربية وذوي صعوبات التعلم يستنفدون من وقت المعلم ومن طاقته الكثير. لذلك تمثل مشكلة عدم التشخيص الدقيق لهم عقبة في سير العملية التعليمية

لذلك يعتبر الإهتمام إلى أسبب الأساليب التشخيصية والعلاجية إستراتيجية ناجحة للاستفادة بإمكاناتهم وتأهيلهم للمواطنة الصالحة.

وتصنف صعوبات التعلم إلى :

أ- صعوبات تعلم نمائية.

ب- صعوبات تعلم أكاديمية.

والأطفال ذوي الصعوبات الدماجية يعانون من مشكلات في العمليات المعرفية كالإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة.

أما ذوي الصعوبات الأكاديمية فهم من يعانون من صعوبة في عمليات لتهجئة والقراءة والكتابة والحساب.

وأشارت الدراسات الحديثة في هذا المجال إلى أن نسبة انتشار من يعانون من هذه الصعوبات تمثل حوالي من ١٠% - ٢٠% من أطفال المدارس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (نبيل عبد الفتاح ، ٢٠٠٠ ، ٦)

وتعد دراسة هذه الفئة مهمة لأنها تحسم الخلاف بشأن مصطلحات التعريف فمبدأ بداية الاهتمام بدراساتهم كان يطلق عليهم المتخلفون عقلياً Mental Retarded أو الفاشلون تحصيلياً Failure أو غير العاديين Ubnormal أو بطيئي التعلم Slow learning .

ويشير الخبراء إلى أن الفارق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم يرجع إلى نسبة الذكاء وبطيئي التعلم تبلغ نسبة ذكائهم أكثر من ٧٠ درجة مئوية وأقل من ٩٠ درجة مئوية.

ومصطلح صعوبة التعلم يشير إلى التلاميذ الذين يجدون صعوبة في تعلم المواد الأكاديمية ولكنهم يجيدون بعض أنماط التكيف الاجتماعي وبعض القدرات الفنية الأخرى (فيزستور، ١٩٧٣) .

ويتير ويستوود 1997 Westwood إلى أنه تم استبعاد مصطلح بطيئي التعلم لإرتباطه بالغباء ليستخدَم مصطلح ذوي صعوبات التعلم، لذلك يكون من المهم أن عرض فيما يلي بعض الخصائص السلوكية والمعرفية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم.

١- خصائص ذوي صعوبات التعلم :

تشير كرولبينا إلى أن هؤلاء الأطفال يبدون انخفاضاً واضحاً في التحصيل

الدراسي ولا يستطيعون تحقيق سوى ٥٠% من مستوى النجاح طوال العام الدراسي وهم قد يرسبون في مادة أو أكثر كما أنهم يتميرون بالخصائص التالية :-

نقص الدافعية - عدم القدرة على توظيف أثر التعلم - عدم القدرة على إدراك الأخطاء عدم الكفاءة الاجتماعية - قدرة ضعيفة على الانتباه - ضعف الثقة بالنفس نقص فترة التركيز على الأشياء - ضعف في مهارات الكتابة والقراءة - عدم الرعة في معرفة موضوعات خارجية. (ويستود، مرجع سابق)

وأضافت كارولينا أنه يظهر لديهم السلوك العدواني والحركة الزائدة وضعف القدرة على التذكر - ضعف القدرة على التمييز وقد يلجأون إلى الهروب من المدرسة وعدم القدرة على حل المشكلات.

إن صعوبة التعلم ليست بالسهولة تحديدها، لأن الصعوبة تتضمن أنواعاً متعددة من العيوب أو القصور Assortments والخصائص characteristics التي تمتد من المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية إلى الماذح السلوكية الخاصة بسوء التكيف، مثل الحركة الزائدة Hyperactivity، والاندفاعية impulsivity، تشتت القدرة Distractivity، وضعف التركيز Poor concentration كما أن صعوبة التعلم ليس من السهولة تحديدها لأن بعضاً من الأطفال العاديين الذين لا توجد لديهم صعوبة تعلم قد يوجد لديهم بعض من هذه الخصائص من وقت لآخر (Dalgins, 1986, p174).

ونقسم خصائص ذوي صعوبات التعلم إلى :-

(أ) الخصائص المعرفية :-

هناك اختلافات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في النواحي المعرفية حيث أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم توجد لديهم صعوبة في ميكاسزم

الخصم الذاتي والنحيط والتقييم وحل المشكلات (Bender, 1993: p 51).
ويذكر (جابر عبد الحميد ٢٠٠١) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا
يكتسبون عادة مهارات تعلم كيف يفكرون على نحو طبيعي ولذلك يسدون
سلبين ويعتمدون على الآخرين كما أنهم يصبحون سحطين على التعلم
(جابر عبد الحميد ، ٢٠٠١ : ٢٦١)

ويذكر ليرنر أن الأطفال الذي يطمون ما تعلموه قادرون على بلوغ
مهامهم ويكونون على وعي بالمشكلات والحلول كما أنهم قادرون على
اختبار أدائهم، ولكي الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يظهرون ضعف
في هذه الأمور.

ومن أكثر الملامح الشائعة لذوي صعوبات التعلم هي اضطراب الانتباه،
حيث نحددهم يفتقدون القدرة على تركيز الانتباه للدروس لفترة طويلة، ومن
السهل عليهم التشتت ومن الممكن أن يظهروا نشاطاً رائداً، كما أن مثل
هؤلاء الطلاب تكون لديهم مشكلات في العمليات السمعية والمعلومات
النصرية على سبيل المثال العديد منهم تكون ملاحظته ضعيفة للأصوات وفي
التعرف السريع على الحروف والكلمات وفي الذاكرة قصيرة المدى، كما أنهم
غير قادرين على إصدار الأحكام ولا يستطيعون الشعور بما يشعر به
الآخرون ويعانون من مشكلات أسرية (Lerner, 2000, P 542).

كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في القدرة على حل
المشكلات والمهارات الوظيفية (Eamonshanley, 1993, 121)

(ب) الخصائص السلوكية :

يؤكد فتحى الريات ١٩٨٩ على أن هناك بعض الخصائص السلوكية
المشتركة التي يشيع تكرارها لدى ذوي صعوبات التعلم، منها الشعور
بالاستسلام والإحباط المتكرر ونقص الشعور بقيمة الذات من جراء ضعف

مستوى الإنحار التحصيلي مقارنة بزملائه، ويتميز كذلك بنقص الدافعية والإطواء والاكتئاب وعدم تحمل المسؤولية وعدم النضج الانفعالي ونقص الثقة بالنفس والخوف من المدرسة، بالإضافة إلى مشكلات عدم التوافق الشخصي والاجتماعي والأسري والمدرسي. (فتحى الريات، ١٩٨٩، ٤٦١)

ويرى بريان (Bryan 1986) أن تكرار خبرات الفشل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفودهم إلى الاعتماد بأنهم غير قادرين على المصاعب التي تواجههم. وهذا الاعتقاد عن نقص القدرة يمكن أن يؤثر على جهودهم الإنجازي وباحهم. وكذلك فإن الطفل حينما ينمو لديه توقع للفشل. فإنه لا يحاول أن يبذل جهداً كي يغير هذا التوقع وبالتالي لا يعبر انتباهه للعوامل التي تقع خلف فشله المتوقع مما يزيد المشكلة تعاقماً .

وتؤكد العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم على وجود اضطرابات انفعالية وسلوكية لدى صعوبات التعلم حيث أشارت (Zak) في دراسة عن العلاقة بين القلق وصعوبات التعلم إلى ارتفاع متوسط درجات القلق للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين. وقد يرجع ذلك لإحساسهم بالعجز وفقدان الثقة بالنفس والحساسية الزائدة.

(ج) الخصائص الاجتماعية :

يذكر بارك وسكوت (Park & Scott) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنانيون وغير اجتماعيين ولا يهتمون بأراء الآخرين وغير مقبولين من زملائهم . (السيد خالد، ١٩٩٤ : ٢٧)

كما يذكر (Ariel, 1992) بأن سلوكهم في مرحلة المراهقة يتسم بالتحدي لبينتهم ومدرستهم ووالديهم وعدم تقبل أي نصح من الكبار. كما أنهم يقاومون

توجيهات الوالدين في محاولة للحصول على الاعتماد النفسي والاجتماعي.
(Ariel, 1992 : p 15)

ويوضح (سيد عثمان) أن هؤلاء الأطفال لا يبالون بالتخريب داخل المنزل أو حارحه مما يخرج أهل بصفة خاصة عند زيارة الأصدقاء كما أنهم وكما يذكر املتون، لا يبالون إذا ما سألوا شخصياً ما أسئلة محرجة. (السيد خالد، ١٩٩٤ : ٤٩).

(د) الخصائص الانفعالية :

ذكر ستراح (Strag) أن بعض أسر ذوي صعوبات التعلم وصفت أبنائها بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم ولا يكون تعبيراتهم الانفعالية ومنتفرون وغير مبالين وأظهرت الدراسات أن هناك معدلات عالية من السلوك الجاح بينهم وأن قابليتهم للتورط بالشغب وإساءة المعاملة كانت أعلى بكثير من أولئك الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

(جابر محمد ، ١٩٩٨ : ٣٢)

وفي دراسة وريثووماركو (Coronado, Marco, 1996) التي أجريها للكشف عن مستوى القلق لذوي صعوبات التعلم أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين حيث أظهر ذوو صعوبات التعلم مستوى أعلى من القلق، كما أن الإناث أظهرت مستوى أعلى من القلق مقارنة بالذكور، كما كانت هناك فروق في الكذب بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين حيث أظهر ذوو صعوبات التعلم ميلاً للكذب أعلى من العاديين.

وقد ارتبطت صعوبات التعلم بالخلل في الجهاز العصبي المركزي (بستين ١٩٨٧)، وكانت البداية مع الأطفال الذين يتسمون بقدرات عقلية طبيعية ولكنهم يعانون من مشكلات في تحصيل المهارات الأكاديمية وفي

الحقيقة من اضطراب الجهاز العصبي يذكر في تعريف المنظمة الدولية لذوي صعوبات التعلم ولكن ليس كل مشكلات التعليم تنتج عن مشكلات في عمليات ووظائف المخ والاتجاه المعرفي يرجعها إلى الظروف البيئية كما أن الاختلاف في الظروف الاجتماعية والثقافية تكون ذات تأثير . (William Bender, 1993: p7)

ويشير (نبيل حافظ ، ٢٠٠٠) إلى أن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطفل.

٢- مظاهر إعاقات التعلم :

من الأعراض التي يمكن اعتبارها مؤشرات مصاحبة لبعض الصور المختلفة لإعاقات التعلم، أو لآ : النشاط الحركي الزائد، والقصور في القدرة على التركيز والانتباه Attention Deficit - Hyper Activity (ADHA) ، والذي يصحبه - غالباً - نزق واندهاع وفوضى، وعدم الاستقرار أو التنظيم، وسرعة الاستثارة ونفاذ الصبر، وصعوبة تنفيذ التعليمات وتشتت الأفكار، وتقلبه من عمل لم يستكمله لعمل آخر مختلف، مع اضطراب أو عدم تناسب انفعالاته مع مثيراتها.

ويشير عثمان فراج إلى صورة ثانية مختلفة من صور إعاقات التعلم، وهي حالات القصور في القدرة على القراءة أو تعثر أو تعطل فيها، وتعرف باسم الدسلكسيا Dyslexia ؛ وهي عبارة عن اضطراب في ميكانيزم القراءة يترتب عليه أحداث أخطاء شاذة في القراءة، وفي نقل الكلمات المكتوبة من سورة أو كتاب، والخلط بين الحروف المتشابهة، مثل "ق ف و ك ل" و "د - ذ" ؛ وبين "ز - و" ، وبين "س ، ش" أو بين "س، ص"؛ أو في اللغة

الإنجليزية بين "d - b" أو بين "g q p" أو بين "n - u" ؛ أو يخطئ
نطق كلمة حسب ترتيب حروفها، فيقرأ كلمة " God بدلا من Dog " ، أو
"سعد بدلا من عدس" ، أو كلمة " Spil بدلا من Lips " أو يخطئ في ترتيب
أرقام عدد في الحساب، فيقرأ أو يكتب "٥١٨ بدلا من ٨١٥" أو "٦؛ بدلا من
٦٤". كما قد يخطئ في ترتيب أشهر السنة بالتسلسل الصحيح، أو في أيام
الأسبوع. ويخلط بين اليمين واليسار أو بين فوق وتحت أو يخطئ في التمييز
بين جرس التلفون وحرس الباب ؛ حيث يعشَل في التمييز بين الصوتين.

و الصورة الثالثة لإعاقة التعلم هي صورة فقدان كلي وجزئي لاستخدام
اللغة ووظائف الكلام أو التخاطب. ولغة هنا لا يعني فقط التعبير أو
الاتصال الفكري باللفظ والكثافة والحركة؛ بل أيضاً يتضمن تلقى (استقبال)
أو تفسير ما يصدر عن الآخرين من حديث وكذلك إبداع (تخزين في الذاكرة)
؛ أو استعادة معاني وصور الرموز اللفوية التي ينصنها ؛ وقد يمتد القصور
ليشمل الجانب الإدراكي والمعرفي والنصيرة والقدرة على التمييز. وتُعرف
هذه الصورة من صور إعاقات التعلم باسم الأفيزيا أو "عنة الكلام"
(Aphasia) ويوجد منها أنواع مختلفة ؛ منها ما هو لفظي (Verbal)
ويتمثل في العجز عن تركيب أو صياغة الألفاظ ؛ ومنها ما هو مدلولي
(Semantic) أي عجز إدراكي لكامل دلالة اللفظ ؛ أو أسمى (nominal)
أي الاستعمال الخطئ للألفاظ أو صعوبة في العثور أو استدعاء اللفظ
الصحيح أثناء الكلام أو صعوبة القدرة على التذكر وإدراك المعنى. وهناك
النوع النحوي (Syntactical)، أي فشل الطفل في ترتيب الكلمات المكونة
للجملة في عبارته أو جملة معيَّدة صحيحة.

كل هذا عرضاً لثلاث من صور إعاقات التعلم بأعراضها المختلفة. ولكن
يجب أن يؤكد أنه ليس من الضروري أن تظهر كل هذه الأعراض في
شخص واحد. فقد يعاني طفل من بعضها، ويعاني طفل آخر من مجموعة

مختلفة من الأعراض في صورة أخرى من صور الدسلكسيا أو الأفيزيا، وقد يعاني طفل من نشاط حركي زائد وقصور القدرة على التركيز (ADHA) فقط، أو يجمع بينها وحالة دسلكسيا في الوقت نفسه . (نصرة عبد الحميد، ٢٠٠٥)

كما نحب أن نؤكد أنه لا علاقة لأي صورة أو أكثر من أنواع إعاقات التعلم بذكاء الطفل، ولا بأي خلل في التوصيل العصبي بين المخ وأعضاء الكلام، ولا بأعضاء مخارج الألفاظ كاللسان أو الشفتين أو سقف الحلق أو الحنجرة وغيرها من أعضاء الكلام التي تكون سليمة، كما أنها لا علاقة لها بقصور في حاسة السمع أو الإبصار أو الاضطرابات الانفعالي، وهي ليست مرضاً من أمراض التأخر الدراسي، وهذه جميعاً حوائب لا بد من استبعادها تماماً أثناء تشخيص حالات إعاقات التعلم.

أما عن العوامل المسببة، فقد كان المعتقد حتى أوائل الستينيات، أنها ناتجة عن تلف في أنسجة قشرة المخ (Cortex) ، وخاصة في النصف الكروي الأيسر المسؤول عن التعلم والذاكرة والتفكير وتفسير الرموز اللغوية، ولكن بعد بحوث مستفيضة، استبعد هذا التفسير لسببين : أولهما : أن أي تلف في خلايا أنسجة المخ هذه يؤدي إلى تحلف عقلي، أي قصور في الذكاء .. وقد علمنا أن الأطفال المصابين بإعاقات التعلم على ذكاء عادي، بل وربما عال، ولا يعانون من أي قصور في الذكاء. وثانيهما أنه إذا كان السبب تلف في خلايا أنسجة المخ فلا أمل في الشفاء، بينما الواقع أنه قد تم شفاء العديد من حالات إعاقة التعلم، ومما يؤكد تلك الحقيقة أن هناك العديد من قادة وعلماء التاريخ قد شفوا من إعاقة التعلم التي كانوا يعانون منها في طفولتهم، ومنهم العالم أينشتاين، والمبدع أديسون، والطبيب لويس باستير، والرئيس الأمريكي جون كينيدي والبريطاني تشرشل ؛ وعظماء التأليف الموسيقي مثل بتهوفن، والمبدع والت ديزني وغيرهم.

وما زالت البحوث الممتنفةصة ، من منتصف الستينيات، تجري ميدانياً لمعرفة العوامل المسببة الحقيقية. ونعرض من نتائجها عاملين فقط أهمها الطفل الوطني الذي يحدث في منطقة الأذن الداخلية والعصب الدهليزي الموصل بينها والمحيج. ويعرف باسم Cerebellar Vestibular ؛ وهي نتيجة عوامل منها ما يحدث أثناء فترة الحمل من إصابة بأحد الحميات (الحصبة الألمانية) أو بالالتهاب السحائي للآم أو استخدام بعض العقاقير الطبية أو الإكثار من التدخين أو تناول الكحوليات أو التعرض للإشعاع الدرّي. وقد يحدث بعد الولادة ؛ حيث يتعرض الطفل في السنوات المبكرة من عمره إلى التلوث الببئي بالرصاص أو الزئبق أو لجو مليء بدخان السجائر .

أما العامل الثاني المسبب، فهو خلل في التوازن الكيمائي الهرموني في مخ الطفل المصاب، يتمثل في نقص أو زيادة في إهراز الناقلات العصبية Neuro-transmitters وخاصة نوع منها يعرف باسم Pine-phren مما يصعب قدرة الطفل على التركيز والإدراك الحسي اللعوي وزيادة النشاط الحركي، وبالتالي قصور بالقدرة على الاستيعاب والتعلم.

ومما يؤكد نتائج هذه البحوث أنه أمكن في الحالتين السابقتين، شفاء الطفل المصاب أو تخفيف حدة الإعاقة بدرجة كبيرة باستخدام عقاقير طبية خاصة في كل من الحالتين .

كان هذا عرص موحراً في أصيق الحدود لموضوع متشعب الجوانب، يشغل العديد من الدوائر العلمية النفسية والطبية والتربوية، وخاصة في العقدين الماضيين، وهو إعاقات التعلم ولا يزال البحث جارياً لكشف العموض الذي كان يكتنف جوانبها المختلفة، مما جعل العلماء يطلقون عليها اسم الإعاقة الخفية Invisible Disability.

٣- أنواع صعوبات التعلم وعلاجها :

يشير ببيل حافظ إلى أن أنواع صعوبات التعلم تتمثل في : صعوبات نمائية، وصعوبات أكاديمية.

أولاً : الصعوبات النمائية :

أ- مشكلات الانتباه :

يعد الانتباه من الوظائف الهامة في حياة الإنسان الدراسية والعملية إلى درجة يمكن معها القول أنه ما من عمل يؤديه الفرد في منزله أو معهده أو أي مجال من مجالات الحياة المهنية والاجتماعية لا يعتمد على الانتباه بصورة أساسية.

والانتباه يعبر عن قدرة الفرد على تركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة / إحساس / صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شئ / شخص موقف)، أو هو بادرة شعور الفرد في مثير ما، ويرى علماء النفس أن بؤرة شعور الفرد تمتلئ بالموضوع الذي يجتذب اهتمامه ويكون مركز انتباهه، وما عداه يشكل هامش الشعور وأن الانتقال بين البؤرة والهامش عملية ديناميكية مستمرة أثناء البقطة.

أهمية الانتباه في التعلم :

يعد الانتباه العملية الأولى في إكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد على تركيز حواس الطالب فيما يقدم له أثناء الدرس من معلومات ويجعله يعمل ذهنه في دلائلها ومعانيها، والروابط المنطقية والواقعية بينها وبالتالي يساعد في استيعابها والإلمام بها.

ومن ثم فهو المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة فصلاً عن التعليمات الذي تقدم للطلاب داخل قاعة الدرس

وخارجه، بالإضافة إلى دور الانتباه الهام في أداء للمهام الدراسية العملية والامتحانات والاحتبارات بمختلف أشكالها.

المتطلبات التربوية للانتباه :

لكي يكون الانتباه مثمراً، ومدخلاً للمعرفة والتعامل مع مثيرات البيئة والاستفادة منها لصالح الإنسان يتعين أن يتسم بالصفات التالية :-

- انتقاء المثير :-

فنحن لا ننتبه عادة لكل المثيرات سواء داخلنا أو في البيئة الخارجية، وإنما ننتبه فقط لتلك اللات تلفت نظرنا وتثير إهتمامنا لأهميتها في حياتنا، وندع ما عداها في هامش شعورنا وخارج نطاق حواسنا.

- مدى استمرارية الانتباه :-

إن يتعين على الفرد أن ينتبه وقتاً كافياً للمثير الذي يجذب اهتمامه حتى يستوعبه ويلبم بعناصر المفهوم الذي يدل عليه سواء تعلق بشيء (ألة ما) أو شخص (معلم) أو موقف (تعليم).

- نقل الانتباه ومرونته :-

فالشخص السوي هو الذي يستطيع أن ينقل انتباهه بمرونة وسلاسة بين المثيرات المختلفة، إذ يدل هذا على مرونة تفكيره وعدم جموده، ولا يساعده هذا فقط على الإلمام بعناصر المثير متكاملة مترابطة ذات معنى وإنما يمكن أن تكون تلك المرونة مدخلاً للإضافة والتعديل والابتكار.

- الانتباه إلى تسلسل المثيرات المعروضة :-

فنحن عادة لا ننتبه لمثيرات مفردة، وإنما غالباً لعدة مثيرات متتابعة فالطالب أثناء شرح الدرس ينتبه لتسلسل الكلمات التي تخرج من فم المعلم، وللعروض المكتوبة على السبورة أو بواسطة الوسائل التعليمية التي يستعين

بها المعلم في الشرح، وبفس الشيء يصدق على مشاهدتنا لفيلم أو أدائنا لعمل حيث يستدعي هذا استمرار الانتباه لكافة العناصر والمكونات أو المشاهد المتتالية. (كيرك وكالفت : ١٩٨٨)

مظاهر مشكلات قصور الانتباه:-

إن الطلاب عادة لا يتمتعون بقدرات متساوية من الانتباه للمثيرات لأسباب طبية (جسمية) أو نفسية أو اجتماعية، وقد صنف العلماء مظاهر العجز في الانتباه وصعوباته فيما يلي :

١- عدم الانتباه :

ويقصد به عدم انتباه الطالب للمثير المعروض أمامه، ربما لأنه لا يثير اهتمامه أو بسبب عزوفه عنه لأن هناك مثيراً أهم في حياته أو بسبب صعوبة فهم دلالاته مما يثير التوتر لديه فيضيق به ذرعاً ويتعد عنه.

٢- القابلية للتشتت :- Distractibility

أي عدم قدرة الطالب على تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض وقد يرجع هذا لأسباب عضوية أو نفسية مردها ضيفه أو ملله أو عجزه عن فهم المثير أو بسبب فشله في تحقيق التأهب العقلي أو التهيؤ الذهني المطلوب Mental Set أو فشله في إصطفاء وتنقية Filtering المثيرات الهامة ومداومة التركيز عليها واستعداد ما عداها أثناء قيامه بالإحاطة Scanning بمختلف جوانب الموقف المثير الذي يحذب انتباهه.

٣- تثبيت الانتباه :- Fixation

ويقصد به ثبات انتباه الطالب على مثير معين لأنه يستهويه أو عدم تمتعه بالمرونة الكافية لنقل انتباهه بين المثيرات المختلفة بسبب جموده أو نعه أو

بجهاده، وهو الأمر الذي يجعله لا يتابع عناصر الدرس المتتالية جيداً فلا يلم بصيغتها الإحصائية فيحس بالعجز عن فهمها.

٤- الحركة الزائدة أو النشاط الزائد :- Hyperactivity

ويقصد به عدم تمتع الطالب بالتران والاستقرار الانفعالي الذي يمكنه من التركيز على المثيرات المعروضة والانتباه إليها، وهو يشكل زملة من لأعراض النفسية تتمثل في :-

أ- المستوى المرتفع من النشاط الحركي مما يعوق الاستفادة والإنجاز.

ب- سرعة تشتت الانتباه مما يحول دون الإلمام الكافي بالموقف.

ج- عدم القدرة على ضبط النفس أو الإندفاعية مما يؤدي إلى الزلل، وسوف نقد للنقطة (ج) فقرة خاصة

٥- الإندفاعية :-

ويقصد بها عدم التروي في التعامل مع المثيرات مما ينجم عنه غالباً عواقب غير مأمومة مثل الرد السريع على السؤال قبل الانتباه إليه جيداً ومعرفة مضمونة وعناصره مما يوقع الطالب في الخطأ أو مثل الاستجابة العنصرية دون مراجعة للنفس في مواقف حياتي مما ينادى بالفرد إلى سلوك عدواني يصر به أو بالآخرين أو بالاثنتين معاً. ومن ثم تعكس الإندفاعية نقصاً في الانتباه الكافي وقصوراً في الإدراك وعجزاً عن التفكير يؤدي إلى سرعة الاستجابة والوقوع في الخطأ.

تشخيص مشكلات عدم الانتباه :-

يتضمن تشخيص صعوبات عدم الانتباه عدة خطوات نوجزها فيما يلي :-

١ - تشخيص مظاهر سلوك عدم الانتباه المطلوب علاجها :

إد يتعين على المعلم أو المعالج أن يحدد بالصيغ أي أنواع عدم الانتباه الخمسة سابقة الذكر يعاني منها الطالب وثمة حتميات عديدة لنسحيص مظهر عدم الانتباه مثل :-

- أ- اختيار تقييم اضطرابات الانتباه لدى الأطفال تأليف "ب. ستيفن" Stephen. B (١٩٨٩) ترجمة وتفنين نبيلة محمد رشد (١٩٩٧).
- ب مقياس ن. ز للتعرف على النشاط الرائد لدى الأطفال، إعداد عبد العزيز الفحص (١٩٨٤).
- ج- اختبار تجسس الأشكال لكوجان لقياس الإندفاعية لدى الأطفال إعداد عبد العزيز الشخص (١٩٩٠).

٢- تحديد العوامل المسئولة عن عدم الانتباه :

فقد يعاني الطالب من مرض عصوي أو يتسم بعدم الإتزان الانفعالي لحدرات صدمة مر بها أو صغوط نفسية يتعرض لها في الأسرة أو المدرسة أو الحي، أو ربما يرجع هذا إلى المناخ السائد في بيئة الفصل من حيث سلوك المعلم أثناء الشرح أو شخصيته وإنعكاسها على سلوك الطلاب وعلاقته بهم أو اتجاه الطالب نحو المدرسة والدراسة أو مادة دراسية معينة أو عجزه عن استيعابها لقصور في قدراته العقلية.

٣- التعرف على الظروف البيئية لعدم الانتباه :

فينبغي على المعلم أو المعالج أن يحدد أي المواقف الحياتية (في المنزل / المدرسة / الفصل / المعمل / قاعة النشاط / الحي .. الخ) تسبب فيه المظاهر السلوكية لعدم الانتباه التي يعاني منها الطالب.

٤- تحديد أهداف العلاج :

في ضوء ما سبق من تشخيص يحدد المعلم أهداف العلاج مسنعيًا
بإمكانات المدرسة متعاوناً مع الأسرة، وربما يلجأ إلى جهات طبية خارج
طاق المدرسة إذا اقتضت الحالة ذلك مثل الصحة المدرسية أو العيادة
النفسية أو مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية.

ج- علاج صعوبات الانتباه :

لكي نقوم بتحسين سلوك الانتباه عند الطالب يفضل أن نتخذ عدة إجراءات
من شأنها تحسين قدرته على الانتباه نوجزها فيما يلي :-

١- التدريب على تركيز الانتباه :

أي توجيه انتباه الطالب نحو المثيرات المهمة ذات الصلة بموضوع
الدرس وترك باقي المثيرات على هامش شعوره ويتضمن هذا :

أ- أن نلفت نظر الطالب إلى المثيرات المهمة حتى يركز عليها ويعرف عن
غيرها كأن يقول المعلم : استمعوا إلى النفاث الرئيسية التالية ثم يكتبها
على السبورة ويستطرد في شرحها.

ب- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها وإزالة تعقيداتها حتى يستطيع
الطالب أن ينفذ إليها ويلم بها ويستوعبها.

ج- رتبة تركيز الطالب على المثيرات المهمة بتكوينها أو وضع خطوط
تحتها كما هو الحال في الحروف الهجائية والقوانين والنظريات والأقوال
المأثورة وخلاصات الدروس المشروحة.

د- استخدام المثيرات والجبرات الجديدة وغير المألوفة حتى نلفت انتباه
الطالب لأن التعود Habituation على المثيرات يجعل الطالب يملها فلا
تثير اهتمامه ويستبه لعبها.

هـ- توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع

في تعلم القراءة والكتابة وإضافة اللمس في الدروس العملية والعبية
و- عرض المواد العلمية في شكل مجموعات متجانسة تكون لها دلالة
ومعنى فيسهل على الطالب فهمها واستيعابها بالتركيز عليها كما هو
الحال في تصنيف المقررات الدراسية على أسس منطقية.
ز- الاستعانة بالخبرات السابقة للطالب والإنطلاق منها لتقديم خبرات تربوية
جديدة ترتبط بها فلا يحد الطالب صعوبة في الانتباه إليها وفهمها والإلمام
بها.

٢- زيادة مدة الانتباه :

وذلك بطريقة تدريجية بالاستعانة بالإجراءات التالية :-

أ- أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في حالة الطالب في
صورة هدف إجرائي يسهل تحديده وتفيذه وتقويمه وقياسه كأن يقول أود
أن أشد انتباه الطالب لشرح درس لمدة نصف ساعة.
ب- أن يستخدم المعلم ساعة توقيت Stop Watch لقياس مدة الانتباه لدى
الطالب.

ج- العمل على زيادة مدة الانتباه لتحقيق تقدم في المجال.

د توفير فترات راحة بين مهام التدريب على زيادة الانتباه عملاً بالقاعدة:
التمرين المورع غالباً ما يكون أفضل من التمرين المتصل فقد يكون
الأخير أدعى إلى التعب والملل.

هـ- العمل على تعزيز ومكافأة الزيادة في مدة الانتباه بالتشجيع عملاً
بالقاعدة: السباح يؤدي إلى مزيد من النجاح.

٣- زيادة المرونة في نقل الانتباه :

ويتضمن هذا اتخاذ الإجراءات التالية :-

أ- إعطاء وقت كاف لانتقال انتباه الطالب من مثير لآخر وبعد أن يستوعب

المفهوم الدال عليه يقدم له مفهوم آخر بمثير آخر وهكذا..

ب- التقليل التدريجي من مدة انتقال الانتباه من مثير لأخر بعد أن يتم تدريب الطالب على ذلك.

٤- تحسين تسلسل عملية الانتباه :

يقصد بتسلسل عملية الانتباه أن يركز الطالب حواسه ودهمه في مثيرات متتابعة عبر زمن تقديم الخبرة أو الخبرات التعليمية بحيث يصل في النهاية إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها ولكي يتم هذا بحسن أن تنتج الخطوات التالية لتحسين قدراته في هذا المجال:

أ- زيادة عدد الفقرات التعليمية التي يننه إليها الطالب تدريجياً.

ب- وضع عناصر المهمة العلاجية (الفقرات التعليمية المطلوب زيادة مدة الانتباه إليها في شكل وحدات يسهل تعلمها مثل الحروف المتجانسة مع بعضها (ب، ت، ث) إلخ، أي إخضاعها لمبادئ تداعي المعاني الخمسة التي وضعها "أرسطو" وهي : التشابه / التضاد / التجاور في المكان / التجاور في الزمان ولعلية يسهل الربط السريع بينها والانتباه إليها كمجموعة.

ج- التكرار و التدريب حتى يستطيع الطالب السيطرة على المهمة التعليمية.

٥- علاج النشاط الزائد :

يشمل النشاط الزائد - كما سبق القول الحركة الزائدة وضعف الانتباه وعدم ضبط النفس والإنشائية وقد ثبت من أبحاث عبد العزيز الشخص (١٩٩١) وعلا فسطة (١٩٩٥) وسيل السيد (١٩٩٦) أنه يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي كعملية معقدة مركبة، ويرتبط بتدني أداء العمليات العقلية كالذكر والتفكير ويزيد الأمر سوء إذا كان الطفل معاقاً عقلياً. ولذا وضعت البرامج للتحفيز من حدثه لعل أبرزها ما يلي :

أ- تعديل السلوك غير المرغوب فيه (النشاط الرائد) وإحلال سلوك مرغوب فيه (النشاط المتزن المنضبط) عن طريق عقاب الأول والاستجابة السلبية له وإثابة وتعريض الثاني والاستجابة الإيجابية له.

ب- تقديم النموذج السلوكي المتزن الذي يقلده الطفل ويقتدي ويتأسى به مع دعمه ، مكافأته.

ج- الهدوء و الثبات الانفعالي مع الطفل وعدم الثورة في وجهه.

د- اللجوء إلى التوجيه النسيط وعدم إلقاء محاضرات عليه.

هـ- إتاحة الفرصة أمام الطفل لتفريغ انفعالاته وطاقاته في لعب مفيد هادف وحذالو كان فيه قدر معقول من الإنطلاق.

و- تحرنة المهام التربوية والدراسية عملاً بمبدأ الممارسة الموزعة.

ز- العلاج الطبي بالعقاقير إذا اقتضى الأمر ذلك.

ح- استشارة الطبيب في نوعية الغذاء الذي قد يستتبر النشاط الزائد والتغلب منه أو السعد عنه. (حميل منصور : ١٩٨٤ ، ١٩٩٠).

٦- علاج الإنذفاعية :

ثبت من عديد من الدراسات مثل دراسة فاطمة حلمي (١٩٨٦) وحمدي الفرماوي (١٩٨٧) وقاسم الصراف (١٩٨٧) وعبد العزيز الشحص (١٩٩١) أن الإنذفاعية ترتبط ارتباطاً سلبياً بالتحصيل الدراسي مما يعني أن التلاميذ لأكثر انذفاعية والأقل تروياً مستواهم التحصيلي غالباً ما يكون متدنياً ولذلك رسم العلماء العديد من البرامج لحفض مستوى الإنذفاعية لعل أبرزها ما يلي :

أ- لجأ بعض الباحثين إلى ما يسمى ببنية التعليمات الذاتية -Self instruction

وتشمل الخطوات التالية :

١- أن يقوم المعلم بإنجاز مهمة ما تعليمية وهو يفكر فيها بصوت عال أمام الطالب المشكل (المدفع) والأخير يراقبه.

٢- يقوم الطالب بنحاز نفس المهمة بنوحيه من تعليمات المعلم المعالج (توجيه خارجي/ داخلي).

٣- يقوم الطالب بحار المهمة بينما يعلم نفسه بصوت عال (التوجيه الذاتي العلي).

٤- يقوم الطالب بإنجاز مهمته هامسا لنفسه بالتعليمات (التوجيه الذاتي الهامس).

٥- يقوم الطفل بالمهمة وهو يلقي على نفسه التعليمات (توجيه ذاتي عبر معلم).

ب- ولجأ بعض الباحثين إلى تدريب الطالب المنذفع إلى فنيات حل المشكلة وحطواتها التي تقوم على :

١- الشعور بالمشكلة (دراسية كتاب أم عملية).

٢- جمع المعلومات والبيانات من الكتب والدراسات والحياة عنها.

٣- تحليل المشكلة ببيان أبعادها وعناصرها ومظاهرها وعواملها.

٤- اقتراح الحلول المختلفة للمشكلة وتحريها ومتابعتها.

٥- تقويم الحلول لمفترحة وتعديلها إذا لزم الأمر (عدد العبي عكاشة، ١٩٩٧).

وسوف نتطرق إلى هذا في موضع آخر من الكتاب نشئ من التفصيل.

وفي أعالي نحد أن حل المشكلة يرتبط بحل المسائل خاصة الرياضية والإحاة عن الاسئلة في الامتحانات المحلقة وهو الأمر الذي عالنا ما يرتبط عد الطلاب مشكلة قلق الاختبار Test Anxiety وهو اضطراب نفسي له جانب إنفعالي يتمثل في الخوف من الرسوب وله جانب عقلي معرفي يتمثل

في توقع العُشَل في الإجابة وله جانب جسمي يتمثل في الاضطرابات الجسمية غير عضوية المنشأ مثل اضطراب ضربات والرعشة وتصبب العرق وإضطرابات الهضم والإخراج والنوم مما يريد من صعوبة اجتياز الإمتحان فيندفع الطالب أو يعجز عن الإجابة عن الأسئلة ولذا وضع علماء النفس بعض التوصيات التي تعينه على التغلب على هذه الأزمة تتمثل فيما يلي :-

- ١- النوم الحيد وتناول الطعام بشكل طبيعي وتسيير أمور حياته كالمعتاد.
- ٢- المراجعة العامة للخطوط والعناصر الرئيسية في الدروس.
- ٣- الاسترخاء مع التركيز عند الشروع في الإجابة عن الأسئلة.
- ٤- قراءة ورقة الأسئلة مرة أو مرتين حتى يفهم المطلوب جيداً.
- ٥- التأشير على الأسئلة المطلوب الإجابة عنها وتقسيم زمن الإمتحان عليها بحيث يكون هناك وقت للمراجعة.
- ٦- البدء بأسهل الأسئلة وقراءته جيداً وكتابة عناصر الإجابة في الهامش.
- ٧- الإجابة عن السؤال خطوة خطوة في نطاق الزمن المحدد له.
- ٨ الانتقال إلى السؤال التالي بنفس النظام السابق وهكذا.
- ٩- بعد الإنتهاء من الإجابة تبدأ المراجعة بإعادة قراءة ورقة الأسئلة وقراءة المطلوب في كل سؤال ومراجعة الإجابة التي كتبت حوله. (نبيل حافظ، ١٩٨١)

استراتيجية تحسين الانتباه :-

تركز هذه الاستراتيجية على ما يلي :-

- ١- التعامل مع الطفل كفرد له خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية وظروفه الخاصة والتدريس له بناء على ذلك.

٢ - أن تناسب المواد المطلوب تعلمها قدرات الطفل التي تم قياسها وميوله الدراسية التي تم التعرف عليها وسماته الشخصية التي تمت دراستها وظروفه البيئية التي تم استكشافها.

٣ - التشجيع والحفز المستمر عند أداء الطفل للمهام العلاجية والمكافأة بعد حسن قيامه بها.

٤ - تدريب الطفل على مراقبة سلوكه وتقويم أدائه ذاتياً وتشجيعه على تعديل سلوكه حتى تتبع الرغبة في التعبير من نفسه فيتفاعل إيجابياً مع المعالج.

٥ - المعالجة الطبية إذا اقتضى تشخيص حالة الطالب ذلك.

د- صعوبات الإدراك :

يعد الإدراك ثاني العمليات العقلية للمعرفة التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل له عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية.

ويفترض أن كلاً منا سواء على المستوى النمائي الفردي أو التعامل الحصري مع المثيرات البيئية يمر بثلاث مستويات على النحو التالي :-

مقومات الإدراك :-

يتطلب الإدراك السليم للمثيرات أو الظواهر المختلفة نوعاً من التأهب العقلي قوامه :-

١- القدرة على التمييز بين المدركات بناء على سلامة عمليتي التجريد (استخلاص الصفات الأساسية للمثير الحسي) والتعميم (بتطبيقها على الحالات التي تنطبق عليها الصفات) ويتطلب هذا سلامة عمليتي الإحساس والانتباه.

- ٢- القدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية العامة Gestalt أو Figure والحلفية البيئية التي يستند إليها Background (مثل الصورة والطلال/ الحيوان في العاية / الكتابة على السبورة).
- ٣- القدرة على علق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام أو مفهوم ذي معنى (فالحلقة لباقة تستكمل دائرة، والكلمة غير مستكملة الحروف تكتب أو تنطق كاملة) والفضل في هذا يوقع الشخص عموماً والتلميذ خصوصاً في دائرة الحيرة والتوتر النفسي فضلاً عن عدم المعرفة والإحساس بالغموض.

مظاهر مشكلات الإدراك :-

ولكن الأمور قد لا تسير في الحيدة ومع كل الطلاب بالمفومات أو الشروط السابقة فقد تواجه بعضهم صعوبات تجعل عملية الإدراك عسيرة أو غير سليمة ومن أُرر مظاهرها ما يلي :-

١) صعوبة الإدراك أو التمييز البصري :-

وهي قد لا تكل على مشكلات في حدة النظر وإنما هي خاصة بالتعامل مع مثيرات حجم الأشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها وإدراك العمق مما يؤدي إلى مشكلات في إدراك واستخدام الحروف والأعداد والكلمات والأشكال ويعوق هذا عمليات القراءة والكتابة والرسم.

حظيت مشكلات الإدراك البصري باهتمام كبير ما في الاهتمام بغيره من المشكلات النمائية الأخرى ولا يتضمن الإدراك البصري فقط تفصيلات في التعرف على الشكل واللون وإنما يتطرق إلى التوجه المكاني، وإدراك الشكل والأرصية، والتكرار البصري.

ويظهر الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم بعض أشكال من صعوبات الإدراك البصري والتي يمكن التغلب عليها بإتباع أساليب العلاج المدسنة، وهذه المشاكل هي :

- صعوبة الاستقبال البصري
- صعوبة الترابط البصري
- صعوبة التمييز البصري
- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية
- صعوبة الإغلاق البصري
- قصور الذاكرة البصرية

ولقد توصلت نتائج كثير من الدراسات إلى العلاقة بين نواحي القصور في الإدراك البصري وصعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة.

فقد توصلت نتائج دراسات كل من ميكلود وكريمب Mcleod & Crump (١٩٧٨) وكينجهام Cuningham (١٩٧٨) وهار Harber (١٩٧٩) إلى أن صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض التلاميذ ترتبط بخصائص التنظيم الإدراكي لديهم وخاصة الإدراك البصري - الحركي وأنه يمكن التمييز بين أصحاب صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في سوء بعض الوظائف الإدراكية والوظائف الإدراكية الحركية.

في حين أشارت نتائج دراسة ويفر وروزير Weaver & Rosner (١٩٧٩) إلى أن عددا كبير من الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون من ضعف في الفهم الفراشي، ويرتبط هذا الضعف في الفهم الفراشي بالقصور في المهارات الإدراكية البصرية.

وتوصلت دراسة شارى وآخرون (Share et al ١٩٨٨) إلى أن صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها بعض هؤلاء الأطفال ترجع إلى اضطراب في الإدراك السمعي والصري.

(٢) صعوبات الإدراك والتمييز السمعي :-

وهي لا تدل على مشكلات في حدة السمع وإنما تتعلق بصعوبة استكشاف أو معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين درجات الصوت وإتساقه ومعدله ومدته مما يشكل قيداً على التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات، وينتج عن هذا صعوبة في تعلم القراءة بالطريقة الصوتية وهجاء الحروف.

تشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن العديد من ذوي صعوبات التعلم في القراءة يعانون في الأصل من صعوبات سمعية إدراكية، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية الفونولوجية أو الصوتية.

ويشير مصطفى كامل (١٩٩٠) إلى أنه على الرغم من أن الجوانب البصرية - الإدراكية للتعلم أساسية إلا أن الأبحاث أظهرت أن العوامل المتصلة بالسمع لها أيضاً تأثيرات بعيدة المدى على النجاح في التعلم المدرسي. (مصطفى كامل ١٩٩٠، ٥٢)

ويذكر زيدان أن السرطاوى وكمال سالم (١٩٨٧) أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن صعوبات الإدراك السمعي في العادة تكون أكثر وجوداً عند الأطفال أصحاب صعوبات التعلم من الأطفال العاديين، كذلك فإن مشاكل الإدراك السمعي مثلها مثل مشاكل الإدراك البصري يمكن التغلب على الكثير منها بإتباع أساليب العلاج المناسبة.

ويمكن تصنيف مشاكل الإدراك السمعي في الجوانب التالية :-

- الاستقبال السمعي - الترابط السمعي

- التمييز السمعي

- التمييز السمعي بين الشكل والأرضية

الإغلاق السمعي - التذكر السمعي

(زيدان السرطاوى وكمال سالم ١٩٨٧، ١٣: ٤٢)

وقد اهتمت بعض الدراسات التي أجريت في المجال بدراسة العلاقة بين نواحي الفصور في الإدراك السمعي وصعوبات التعلم وحاصلة صعوبات القراءة.

فيرى برك وكالفانت (١٩٨٨) أن التمييز السمعي يعتبر متطلباً أساسياً لتعلم البناء الفونيمي للغة الشفهية، وأن الفشل في التمييز بين الحروف المتشابهة، أو بين المقاطع والكلمات يسبب صعوبة في فهم اللغة الشفهية وكذلك في التعبير عن النفس، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي غالباً ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة أو التهدي بالطرق الصوتية.

ويذكر فتحي عبد الرحيم (١٩٨٨) أن الاضطراب في مهارة الإغلاق السمعي ينتج عنه فجوات تؤثر على الفهم والاستيعاب والاستخدام الأمثل للمدة المتعلمة، فقد يترتب على الفصور في مهارة الإغلاق السمعي في نهايات الكلمات أخطاء في استخدامات قواعد اللغة عند تطبيقها في عمليات الكتابة أو النطق عند نهاية الكلمات

(فتحي عبد الرحيم ، ١٩٨٨ ، ١٠٦)

وقد وجد شارب Sharp (١٩٧٢) في إحدى الدراسات التجريبية أن الأطفال الذين يمتارون بقدرة عالية في قراءة الكلام حصلوا على درجات عالية في اختبارات الإغلاق السمعي أكثر من أولئك الأطفال الذين يتصفون بصعف في قراءة الكلام

(Sharp, 1972 : p 172)

٣) صعوبات التمييز أو الإدراك اللمسي :-

ويقصد به الحساسية اللمسية في تناول الأشياء في النيسة ولاشك أن الصعوبة في هذا غالباً ما تعوق نمو استخدام أدوات المائدة كالسكين والشوكة ومهارات تناول الأشياء والتعامل اليدوي معها ومهارات الكتابة بطريقة "تايل" عند العميين والعرف على البيانو والكتابة على الآلة الكاتبة والكمبيوتر.

٤) صعوبات الإدراك والتمييز الحس - حركي :-

وهي تتعلق بصعوبات حركات الحذع والدراع والساقين والأصابع وأجزاء الرأس والجهاز الكلامي ووضع الأطراف التي يعترض أن تقدم للفرد توعية راجعة Feed Back في صورة معلومات عن :

أ - أوضاع الجسم ب - ظروف البيئة

مما يساعده في تناول معطيات الوسط الذي يعيش فيه. والفشل في هذا يعوق نمو المهارات اليدوية اليومية والكتابة اليدوية والحركات الإبقاعية وممارسة بعض الأنشطة الرياضية.

٥) صعوبات الإدراك والتمييز الحركي - اللمسي :-

وتقدم معلومات حول حركات الحس والبيئة التي ترتبط بها والصعوبة في هذا المجال تعوق استخدام العضلات الدقيقة في الكتابة واستخدام الأدوات المختلفة.

يذكر زيد أن السرطاوى وكمال سالم (١٩٨٧) أن كثيراً من الباحثين في مجال صعوبات التعلم لاحظوا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم لديهم قصور في الأنشطة الحسية التي تحتاج إلى مهارات حركية سواء المهارات الحركية الخفيفة التي تعتمد على العضلات الصغيرة، أو

المهارات الحركية الكبيرة التي تعتمد على العضلات الكبيرة وكذلك في تناسق حركة الجسم بوجه عام، والناظر بين الحركة والنصر بشكل خاص.

(ريدلن البرحاوي، كمال سالم، ١٩٨٧، ص ٤٥)

فالإدراك في - أي محال - هو تعبير يدل على أن هناك عملية عقلية تجري بناء على استثارة الأعضاء الحسية، والإدراك السمعي مثلاً يستثيره منبه خارجي عن طريق الجهاز السمعي، والإدراك البصري يستثيره منبه خارجي أيضاً عن طريق الجهاز البصري (وهو العين) ثم يستحيب العقل لهذه الاستثارة فيدرك المرنيات.

ومن أهم التيارات الفكرية التي قدمت جهداً رائداً في إلغاء الضوء على ظاهرة الإدراك البصري هي مدرسة (الجشتالت) (Gestalt) وهي كلمة ألمانية تعني شكل (Form) بمعنى أنها تحل (سيكولوجية الشكل) أساساً لدراساتها ويطلق عليها أيضاً (النظرية الكلية).

(عبد الفتاح رياض، ١٩٧٥، ص ٢٠٠)

ونظرية الجشتالت بقوانينها في الإدراك البصري من أقرب النظريات ارتباطاً بمجال التربية الفنية، فمن خلال دراسة سلوك الإنسان في الفن، وجد أن ما يتضمنه الفن وتركيبه وتصميمه وأشكاله يرتبط بعمليات تنظيم استخدام الفرد في تناول البصري، فتعدد حينما يحاط بمدرجات بصرية مهوشة يحاول أن يضيف عليها لإحساس بالنظام.

(أميرة إبراهيم، ١٩٨٨، ص ٥٠)

إنه يبحث عن الأشياء المتشابهة في الأنماط المتكررة في الإيقاع وفي الألوان، إنه يتجه إلى تجميع الأشياء مع بعضها في تغارب فهو يولف نظاماً

مما يقدم إليه وبعد أن يصبح أليفاً بالنظام يبحث عن التنوع، ويبحث عن الاتجاهات والحركات والقيادات التي تعطيه (وحدة من خلال التنوع)

(لطفى محمد زكى، ١٩٦٧، ٢٦: ٤٠)

٦) مشكلات الإدراك والتمييز البصري - الحركي :-

وهي تتعلق بثلاثة أمور :

١ - التمييز بين الحائنين الأيمن والأيسر من الجسم واستخدام كل منهما بفاعلية أثناء نشاط الطفل والطالب عموماً في الدرس والحياة.

٢ - تحديد اتجاه الجسم أثناء الأنشطة المختلفة التعليمية وغيرها.

٣ - التطور من توجيه اليد للعين في المرحلة المبكرة من العمر إلى توجيه العين لليد في المراحل التالية حين يتطلع الطفل إلى استقبال الخبرات للتعليمية.

والصعوبات المتعلقة بما سبق تعوق تعلم الكتابة وتناول الأشياء والأدوات وممارسة الألعاب المنظمة واستخدام الأجهزة الصوتية البصرية.

٧) صعوبات التسلسل :

وهي تتعلق بترتيب الأشياء والحروف والكلمات والأرقام والأشكال مما يشكل صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والمهارات الحركية.

٨) صعوبة سرعة الإدراك :-

وتتعلق بنزس الرجوع (المسافة بين المثير والاستجابة) فبعض الأطفال بطيئو الإدراك والفهم للمثيرات الحسية المقدمة لهم أو التعليمات التي تلقى عليهم ويؤدي هذا إلى بطء تعلم القراءة والكتابة والحساب.

٩) مشكلات التمييز بين الشكل والأرضية :-

وهي خاصة بالمشترقات الحسية الخمسة سائفة الذكر التي تتعلق بالإدراك والتمييز البصري / السمعي / اللمسي / الحركي التي تستخدم - غالباً في عملية التعلم وهذه غالباً ما تؤدي إلى صعوبات تتعلق بعمليات الانتباه إلى شرح الدرس أو الاستفادة من الوسائل التعليمية التي تبلور للمفاهيم التي تُشرحها خاصة إذا كانت هناك صوضاء في الفصل بين التلاميذ أو حلة صادرة من الغناء والحررات المحورة أو إذا لم يستخدم طبشير جيد للكتابة على السبورة.

(١٠) صعوبات الفلق :-

وهي تتعلق باستكمال المشترقات الحسية (سمعية / بصرية / لمسية) والتي تنهيا للتلميذ أثناء شرح الدروس أو يجدها في حياته وصباعتها في شكل كل -ي معنى حتى لو فقد أجزاء من مكوناتها فالكلمة الناقصة تُستكمل والصوت العمص يُستوضح والكلمة غير المفهومة تُفهم من سياق العبارة أو الفقرة التي تحتويها أو بالإستعانة بالخبرات السابقة للتلميذ.

(١١) صعوبات النمذجة :-

وهي صعوبات تتعلق بالمودح الإدراكي المفضل لدى التلميذ هل هو بصري أم سمعي أم حركي لمسي؟ بعض الأطفال يتعلمون اللغة من خلال السمع كالترجمة مثلاً، والبعض الآخر لا ينطق الكلمة إلا إذا جرأت إلى حروفها (الهحاء)، والكفيف يعصل الإدراك السمعي اللمسي للمشترقات التربوية، بينما يفصل الأصم الإدراك البصري اللمسي لها ولذا اخترعت للأول في التعلم طريقة برايل بينما اخترعت للناية لغة الهمس والشفاه، وكل مبسر لما خلق له.

(١٢) صعوبات ثبات التفكير :-

فعصر الأطفال يميلون إلى الثبات والإصرار على أداء نشاط غير مطلوب دون تعديل ويشكل هذا قيداً على المرونة اللازمة لعملية التعليم التي تطرد مسيرتها بمرونة التلميذ العقلية التي تعد مدخلاً للإبداع والابتكار.

علاج مشكلات الإدراك :

لقد نبين لنا أهمية عملية الإدراك في استغلال واستيعاب التلميذ للخبرات التربوية والحياتية وما يترتب على صعوباتها من إعاقات في عمليات التعلم في القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة اليومية وبالطبع ما يترتب على هذا ويرتبط به من تعلم المقررات الدراسية المختلفة ولذا يتعين رسم الخطط العلاجية لتلك الصعوبات ولكي نقوم بهذا يتعين أن نتبع الخطوات التالية :

١) دراسة حالة الطفل :-

الحسية من حيث الطول والوزن وتركيب الجسم وما يتمتع به من صحة أو مرض أو إعاقة والعصية لمعرفة وجود تلف أو قصور في نمو المخ من تدمه والحسية من حيث وجود قصور في عمليات الإبصار والسمع واللمس من عدمه والعقلية المعرفية من حيث قياس قدراته العقلية وخبراته التربوية وحالته الإنفعالية والحبرات الصدمة التي تعرض لها وكذلك ظروف المعيشة في الأسرة من حيث وجود مشكلات من عدمه ومدى متابعة الأسرة لدراسته وظروف التدريس في الفصل وطرقه وتفاعلاته مع دروس المعلم ومع أنشطة زملائه داخل الفصل وحارجه بالإضافة إلى تربيته التطوري الحياتي والدرسي وتكوين صورة كاملة شخصية وبيئية تضع أصابعنا على مصدر الصعوبة.

٢) تحليل المهام التربوية المشككة :-

ويقصد بها أنواع صعوبات الإدراك التي يعاني منها لطفل في صوة شرحا للصعوبات الإثنى عشر سابقة الذكر وتأثيرها على التحصيل الدراسي في الفراءه والكنانة والحساب و لمقررات الدراسية وأساليب التعامل في الحياة اليومية.

٣) كتابة أهداف وإجراءات العلاج وعملياته :-

وبقصد به رسم الأهداف الإحرائية التي سوف يتبعها المعلم والفريق المعالج للتعلم على صعوبة أو صعوبات الإدراك على النحو التالي :

أ- علاج مشكلات الإدراك والتمييز البصري :

يطلب المعلم من التلاميذ معرفة اوجه اشبه والاختلاف في الأنشطة التالية:

- الفروق بين حجرة النظر والفصل والمعمل والمدرج.
- مصاهاة الالوان والمقارنة بينها
- المقارنة بين أقلام الرصاص والحبر والجاف.
- المقارنة بين الأطفال في الطول.
- المقارنة بين الأشكال الهندسية (المثلث / المربع / المستطيل / المعين / الدائرة).
- المطابقة بين نماذج الحروف الهجائية والأرقام.
- ب- علاج مشكلات الإدراك والتمييز السمعي :-
يدير المعلم التلاميذ على التمييز بين الأصوات المختلفة في صورة الرامح لتانية:
- التمييز بالاستعانة بشرائط كاسيت بين :
- (أباد صفق / تليفون يدق / جرس يرن / طقطقة الأصبع / ماء يحري)

- الاستماع إلى نفس الأصوات في خلفية من الضجيج.
- الاستماع إلى نفس الأصوات و هو معصوب العينين.
- تقديم كلمات ينصت إليها الطلاب تبدأ بحرف معين :
- (أ) مدرسة / ملعب / مرآة / كلب .
- (ب) نحلة / شنطة / ناقوس / نهار .
- تسجيل مجموعة من الكلمات على شريط و إعطاء التلميذ قائمة بها و يطلب منه الإشارة في القائمة إلى الكلمة التي ينطقها الشريط.
- ج- علاج صعوبة التأزر البصري الحركي :-**
- يطلب المعلم من التلميذ إعادة تكوين أشكال بسيطة على السبورة مثل :
- خط رأسي / خط أفقي / دائرة / مربع / مثلث ... الخ.
- د- علاج صعوبة التسلسل :-**
- يقرأ المعلم سلسلة من الأرقام و يطلب من التلميذ إعادتها حسب ترتيبها من الأكبر إلى الأصغر وبالعكس.
- ينقى المعلم مجموعة من التعليمات على التلاميذ و يطلب منهم تنفيذها.
- هـ- علاج صعوبات الإدراك الحركي :-**
- يطلب المعلم من التلاميذ :
- المشي على ألواح خشية للتدريب على الاتجاهات و عملية الوقوف و التوارن.
- استخدام خشبة التوازن لمساعدة الطفل على السيطرة على الجانبين الأيمن و الأيسر للجسم.
- القفز من على منصة للمساعدة في تكوين مفهوم للجسم و التناسق الجسمي و التوارن السليم.

- القيام بتمرينات إيقاعية حسدية تفيد في عملية التآزر الجسدي باستخدام كل من الإيقاعات اللمسية والبصرية والسمعية.

صعوبات الذاكرة :

Short-term or الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة : Working memory

وهي ذاكرة المعلومات التي يعيها التلميذ وهي تتدنر بفعل حلول معلومات جديدة دون تخزين المعلومات القديمة جيدا أو التداخل بين المعلومات.

ولعلاج ذلك يمكن تباع الخطوات التالية :

- الممارسة والتدريب والتكرار فأفة العلم تركه.
- تفسير المعلومات إلى أجزاء ليسهل استيعابها.
- تنظيم المعلومات في أصناف مترابطة متكاملة.
- تلقي المعلومات بصورة تجعل لها دلالة ومعنى.

الذاكرة طويلة المدى واستعادة المعلومات :

Long-term memory and retrieval

وهي تنقسم إلى نوعين من الذاكرة :

أ- ذاكرة الصور : Episodic memory وتعلق باختزان صور الأحداث في حياة الفرد.

ب- ذاكرة المعاني : Semantic memory وتعلق باختزان ألفاظ اللغة والمعاني والمفاهيم والأفكار. والمعلومات التي ترد إليها من الدكره قصيرة المدى.

وتحدث الصعوبة نتيجة تقادم العهد بالمعلومة أو عدم اكتسابها واستيعابها بالأسلوب السليم.

ولعلاج ذلك :

- استخدام صيغ منطمة للمعلومات: كأن نتحدث في جغرافية بلد ما عن المناخ/ المحاصيل ..

- الاستعانة بالمعلومات السابقة : في تعلم المعلومات الجديدة وهو ما يعرف بمبدأ انتقال أثر التدريب أو التعلم Transfere of Learning .

- استخدام الأسكال البيانية : لتصور المعلومات وعرضها في شكل مفهوم موحد .

استخدام المصطلحات الأساسية : Key word التي تعبر عن المفاهيم مثل الجمعية العامة / مجلس الأمن بالنسبة للأمم المتحدة. (بيرس : ١٩٩٧) .

٤- أسباب مشكلات صعوبات التعلم

في الحقيقة نجد أنه قد تباينت الآراء والمدائل النظرية المفسرة لأسباب صعوبات التعلم في محاولة لتقديم إجابات لكثير من التساؤلات في هذا المجال.

إلا أن الإجابة عن أسباب صعوبات التعلم لم تتلور بعد ولا تعد إجابة شافية لمعظم الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع نرى أن السبب في هذه الصعوبات عند معظم الاطفال هو تعرض دماغ الطفل للإصابة أثناء الحمل، وإن كان من المحتمل أن يكون لها أكثر من سبب واحد فقد يتعرض الجهاز العصبي لحالات عديدة قد تقهه القدرة على القيام ببعض مهامه مما يشأ عنها صعوبات تعقه عن التعلم بالشكل العادي المؤلف الذي عرضناه وعهدناه، فهناك نوسر نذل عى وجود عوامل سيكولوجية وأخرى عاطفية إفعالية

واجتماعية وراء حدوث هذه الصعوبات، كما أن بعض صعوبات التعلم في المجال الأكاديمي لا تبدو بواورها إلا عندما يصل الطفل الصف الثالث الابتدائي وقد لا تظهر عوارضه حتى يصل لصف السادس وقبل ذلك يبدو لنا الطفل وكأنه شخص عادي لا يعاني من أي نوع من الصعوبات ولا يتصح الأمر حتى يصل الطفل هذه المرحلة الزمنية من عمره. (عبد الرحيم عويس، ٢٠٠٠، ٣٩)

ويوضح (الرزاز ١٩٩١) تقسيما للعوامل التي تمثل أسبابا لصعوبات التعلم ينقسم إلى خمسة عوامل رئيسية تتمثل في :

(١) العوامل الوراثية

(٢) إصابات الدماغ قبل أو أثناء الولادة أو بعد الولادة مما يؤدي إلى اضطرابات بسيطة في الدماغ وبالتالي إلى اضطرابات السلوك.

(٣) عوامل كيميائية حيوية مثل الأدوية والعقاقير، والفيتامينات والأحماض الأمينية.

(٤) الحرمان البيئي الحسي، حيث أن ضعف الإحساس المبكر وعدم تعرض الطفل لحبرات متنوعة يؤدي إلى ضعف الإدراك.

(٥) سوء التغذية الشديد واضطرابات الأيض.

(السعيد عند الحمد سليمان، ٢٠٠٢: ١٩٠)

يرى الباحثون في مجال صعوبات التعلم أن هذه المشكلة ترتبط بواحد أو أكثر من العوامل التالية :

أ- إصابة المخ : Minimal Brain Dysfunction (MBD)

أشارت العديد من الدراسات إلى أن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ هو من أكثر الأسباب شيوعاً لصعوبات التعلم وهذه الإصابة تحدث قبل الولادة أو بعدها.

ب- العوامل الكيميائية والحيوية : Biochemical Factors

أن صعوبات التعلم تتأثر بالتوازن الكيميائي في الجسم حيث أن الزيادة والنقصان في تلك العناصر تؤدي إلى خلل وظيفي بسيط يؤدي إلى صعوبات التعلم.

ج- العوامل الوراثية والجينات : Genetics Factors

أجريت العديد من الدراسات والتي أشارت نتائجها إلى أن صعوبات التعلم ذات أصل وراثي.

د- الحرمان البيئي والتغذية : Environmental Deprivation and Nutrition

إن نقص التغذية والحرمان البيئي يؤثران على الخلل الوظيفي البسيط بالمخ وحيث أشارت الدراسات إلى أن الأطفال الذين عانوا من سوء التغذية الشديد لفترة طويلة في سن مبكرة أثر ذلك في قدرتهم على التعلم خاصة في المهارات الأكاديمية.

(خيرى المغارى، ١٩٩٨: ٢٦)

يذكر ستام (Stam Oviel, 1990) أن الدراسات التجريبية برهنت على أن هناك علاقة بين نمو الفص الصدغي الأيسر للمخ Left Temporal وصعوبات التجهيز العنولوجي التي يتولد عنها مشكلات أو صعوبات في القراءة . (لطفى عبد الناسط، ٢٠٠٠: ٧٩)

وهناك دراسات أكدت على الجانب البيولوجي وتأثيره منها دراسة (Johnson Eric, Breslon Neoman 2000) والتي قامت على افتراض تزايد احتمال الإصابة بصعوبات التعلم في المواليد منخفضي الوزن في سن ١١ سنة في القراءة والحساب وقد أظهرت الدراسة تزايد احتمال الإصابة بصعوبات في القراءة والحساب لدى المواليد الذكور منخفضي الوزن وليس الإناث. (Johnson Eri, Breslon, Neoman 2000)

وأظهرت دراسة هارد وآخر (Hoard, Geory, Davichool) وحود ارتباط دال بين اضطراب الانتباه وصعوبات الحساب بدرجة عالية والصعوبة في تذكر القواعد الحسابية الأساسية وضعت القدرة على حل المشكلات الحسابية المعقدة وقد يرتبط ذلك بوظيفة العشرة الحسية أو قد يكون له علاقة ارتباطية بوظيفة النص الصدغي الأيسر

(Hoard, Geory, David 2001: P 635 – 647)

ويتفق (سامي ملحم ٢٠٠٢) في تأكيده على أهمية صعوبات التنظيم المعرفي (الانتباه، الإدراك، التفكير، الذاكرة) واعتباره الأساس في صعوبات التعلم وبالتالي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، بينما ذهب فريق آخر في التركيز على أهمية الاضطرابات النفسية التي تنتاب المرء في حياته واعتبارها سبب رئيسي في صعوبات التعلم (سامي ملحم، ٢٠٠٢: ٢٨٠)

كما أجرى سوانسن ١٩٨٢ Swanson ما يسمى بـ "استراتيجية العجز" وتعرض هذه النظرية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غير مؤهلين فعلياً للمبادرة في استدعاء الأساليب المناسبة لحل المشكلات، بمعنى آخر أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم لم يتعلم كيف يتعلم طبقاً لهذه النظرية، وبناء على هذه النظرية فإن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم لا

يستطيع استخدام الاستراتيجية المناسبة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الدراسية ولذلك لا يستطيع أن يحقق إمكانياته.

ولقد وصف أصحاب هذه النظرية الطالب ذو صعوبات التعلم بأنه غير نشيط وستسلم ويتفق كلا من Rayn Torgesson على أنه شخص يفقد استراتيجية حل المشكلات أو يختار طرق غير مناسبة وهو عدة يفشل في أي سلوك تفويمي لنفسه

(على محمد الديب، ١٩٩٠: ٤٣)

وتذهب لي سوانسون و كيج (lee Swanson & Keogh) ١٩٩٠ عند تفسيرهما لأسباب صعوبات التعلم إلى أن انخفاض التحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عما يوازي نسبة ذكائهم - باعتبار انخفاض التحصيل نتيجة ظاهرة للصعوبة - يرجع إلى عيوب الانتباه، تلك العيوب التي تتمثل في وجود اضطراب في هذا الجانب، الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرة هؤلاء الأطفال على تركيز انتباههم بصورة أساسية على المهمة الأكاديمية التي يتم تعلمها، ومن ثم هذا يؤدي إلى ضعف تقدمهم العلمي، وذلك كمحصلة طبيعية لتراكم الحيرة التعليمية المعقودة لنقص الانتباه (Leeswanson and Keogh, 1990: p94)

كما يذكر ((فنحى الريات ١٩٩٨)) أن ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن أقرانهم العاديين في :

- ١- الحصلة اللغوية والمعرفية عن المفاهيم.
- ٢- الاستراتيجيات المعرفية وفاعلية استخدامها.
- ٣- سرعة ونظم تحبير ومعالجة المعلومات (القدرة على استرجاع المعلومات، الاستبدال اللغوي).

٤ : فاعلية الذاكرة العاملة.

٥- فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي.

وقد يرجع افتقار الأفراد ذوي صعوبات التعلم بالاستراتيجيات المعرفية الفعالة إلى صعوبة وصالة المعلومات الأساسية المختزنة في الذاكرة طويلة المدى أو طبيعة العينة المعرفية لديهم.

ثانياً : الصعوبات الأكاديمية :

أ- صعوبات القراءة :

تعتبر القراءة نشاط عقلي فكري يسند إلى مهارات الية واسعة وهي ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه ودكاؤه. فقراءة حملة بسيطة تسوحت سبع لحطوات التالية :

١- رؤية الكلمات المكتوبة - يبين أهمية حاسة البصر .

٢ : النطق بهذه الرموز المكتوبة - يبين أهميه أداة النطق وحاسة السمع.

٣- إدراك معنى الكلمات مفردة ومحتمة - يظهر عمر قلبية لتحديد والتعمم.

٤ : انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأه.

ويرى Mandler, 1983, Anderson, 1982 أن المعرفة السانفة محدد هام وأساس للفهم القرائي ولذا فإن صعوبات الفهم القرائي من الصعوبات الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى ذوي صعوبات التعلم بسبب صالة وصحالة المعرفة السانفة حيث تقل حصيلة الفهم القرائي لديهم وهذه تؤثر على الساء المعرفي لديهم حيث أن العلاقة بين البنية المعرفية أو المعرفة السانفة وبين

الاستراتيجيات المعرفية لدى كل من الأسوياء ودوي صعوبات التعلم هي علاقة تأثير وتأثر.

وبذلك يصبح مفهوم القراءة الحديث هو "نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة"

وتعلم القراءة فن يشبه كل فنون التعلم وهو عملية تورث بدءاً من لحظة الميلاد. وتعلم القراءة قدرة تساعد في حدوث أشكال التعلم الأخرى، وهو مهارة يمكن تحسيبها بشكل دائم لا ينضب: ولا يعتبر تعلم القراءة شكلاً من أشكال امتصاص المعلومات، ولكنه وسيلة لاستخدام المعلومات لتنمية قدرات معينة. كما أن تعلم القراءة ليست مهارة بدوية بسيطة بل مهارة يشترك فيها العقل البشري بتركيبه للمعقد .

(سيدريك كوليجفورد ، ترجمة هاني مهدى الجمل، ٢٠٠٣)
فالقراءة هي أداة الدراسة ووسيلة التقدم والتحضر وهي أداة التفكير، فمنها تأتي جميع الخبرات، ففي عام ١٩٥٧ حين أطلقت روسيا قمرها الصناعي الأول اهتزت الأوساط التربوية والرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان السؤال الذي يبحث عنه الأمريكيان للإجابة عنه هو كيف استطاع الروس أن يسنقوا في هذا المصمار ؟ وبعد دراسات واسعة ومستفيضة أرحع السبب في سبق روسيا إلى أن المدرسة الأمريكية فشلت في أن تعلم التلاميذ القراءة الجيدة. (محمد عبد الرؤوف الشيخ ، ٢٠٠٠)

ويذكر سامي عبد الله (١٩٨٣) أن كل تعريفات للقراءة تقع ضمن مجموعتين : الأولى تنظر إلى القراءة على أنها عملية فك الرموز وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة للمسموعة

والثانية ترى أنها عملية فهم Comprehension حيث أن المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها. وتحويل الرموز إلى معانٍ وعلى الرغم من أن هناك فروقاً بين هاتين المجموعتين إلى أن معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل الإدراك والتعرف على الحرف والكلمة وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة. (سامي عبد الله ١٩٨٣ ، ١٢٦-١٢٧).

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة بصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساس فيها حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للعُطل الدراسي. فهسي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية ونقص احترام الذات واحترام الآخرين.

(فحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٦)

ومصطلح Dyslexia أو عسر القراءة استخدم منذ عدة سنوات ليصف الصعوبة في القراءة والذي يشمل غالباً الاضطراب في اللغة والكلام، وغالباً فإن اضطراب اللغة يكون مصاحباً للاضطراب في المهارات الأساسية الأخرى. (Kaplan, 1994 : p 1042)

ويعتبر مصطلح العسر القرائي أكثر المصطلحات اضطراباً وأكثرها إحداثاً لسوء الفهم، وتاريخياً استخدم مصطلح العسر القرائي في أواخر القرن التاسع عشر لوصف ما يسمى بمعنى الكلمات Word Blindness والمرتبطة بصعوبات النطق وفقد القدرة على الكلام Aphasia نتيجة إصابة محبة ناتجة عن إصابة النصف الأيسر من المخ.

(محمد عبد الرؤوف الشيخ، مرجع سابق)

ويفرر الرياض أن هناك أكثر من أربعين مصطلحاً يستخدم للتعبير عن نفس الطفل، وأن المجال يحتاج إلى استمرار الجهد وصولاً إلى تعريفات أدق ومفاهيم أكثر تحديداً أو في هذا الإطار تكوّن اللجنة القومية المشتركة بصعوبات التعلم عام ١٩٨٠ ممثلة لست منظمات مهنية لوضع تعريفات أفضل لصعوبة التعلم. واستمرت مشكلة تحديد المصطلحات هذه بشكل عيّن على المجال وعلى المشتغلين به حيث لم تتوقف محاولات الوصول إلى تعريفات أكثر دقة. فقد توصلت ثلاث منظمات إلى تعريفات أكثر دقة وهي رابطة الأطفال ذوي صعوبة التعلم عام ١٩٨٦، ولجنة الوكالة الداخلية لذوي صعوبات التعلم ١٩٨٧، ولجنة القومية المشتركة للأطفال ذوي صعوبات التعلم ١٩٨٨.

ويعتبر أورتون (Orton ١٩٣٧) أول من وصف العجز القرائي لدى الأطفال بعَمى قرائي (اضطراب محي يتميز بالعجز عن لقراءة) منظور Alexia Developmental حيث يكون لدى الفرد صعوبة محددة في تعلم القراءة دون دليل على وجود عجز جسمي أو عقلي أو عاطفي، مثل بطق الكلمات بطريقة عكسية كأن ينطق كلمة "بحر" "رحب"

وعلى الرغم مما يحدثه مصطلح العسر القرائي من اضطراب وعدم فهم وما دار حوله من جدل، فإن بعض الباحثين والممارسين القلائل في الولايات المتحدة الأمريكية مازالوا يستخدمونه حتى الآن.

ويرى كل من آلان وهاف (Alan & Hugh ٢١: ٤١) أن مصطلح العسر القرائي صعوبة لغوية فجائية

As Developmental Language Impairment

تبدأ مع الطفل مبكراً وتستمر معه في مراحل المراهقة والرشد وأنه أكثر من كونه فشلاً قرائياً Reading Failure وقد اردات مشكلة تحديد المصطلحات حده اذا أضعنا مصطلح صعوبات القراءة إلى مصطلحات صعوبات التعلم باعتبار الصعف القرائي أحد صعوبات التعلم.

مظاهر صعوبات القراءة :

بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثير من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التي عاليا ما تصاحب صعوبة القراءة والتي تساعد في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ولقد أشار "تومسون ومارسلاند" (Thomprson and Marsland, 1966) إلى بعض المؤشرات ومنها أن هؤلاء الأطفال :

- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة.
- لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تلف بالدمخ Brain Damage أو أي انحراف أساسي بالشخصية.
- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر بمدح الكلمة كاملة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.
- صاعفاً أساساً في التهجئة ومحاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة ويظهرون اضطرابات واضحة في تسكر توجه الحروف Orientations of letters .

ومن الصفات العامة التي يذكرها "موتنر" (Moutner, 1984) للطفل ذو صعوبة القراءة :

- ١- تكون نسبة ذكائه عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.

- ٢- يقوم بعكس (إبدال) الحروف أثناء القراءة.
 - ٣- ضعف في استرجاع الكلمة وكذلك مهارات فك رمورها.
 - ٤- يصارع من أجل التعرف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم.
 - ٥- كتابة المفردات والكتابة بصفة عامة بطيئة ورديئة.
 - ٦- صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة وتنطيمات الحروف.
 - ٧- صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة.
- وهناك بعض العادات الغرائبية التي تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم أثناء القراءة ومنها عصر الشفاة، بقر طيب الجباه، التملل، وهناك أخطاء في التعرف على الكلمات مثل الإسقاطات لبعض كلمات الجملة فقد يسقط كلمة مثل (رأي محمد قطاً) ويقرأ الكلمات بترتيب خطأ مثل (القطعة بعيداً جرت) بدلاً من (جرت القطعة بعيداً) ولا يستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تدور في الدرس. (صالح هارون ، ٢٠٠٠ : ٥١) .

ويشير حاي بوند وآخرون ، ١٩٨٤ ، في تصنيفه لمشكلات أو صعوبات للقراءة إلى نواحي القصور في هذا المجال منه.

- التعرف الخاطئ على الكلمة: وتشمل عدم كفاية التحليل البصري للكلمات/ وقصور القدرة في المزج السمعي أو البصري / وقصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية الصوتية / الإهراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات / وتقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم / وقصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر.
 - القصور في معدل الفهم : وتشمل عدم كتابة المفردات البصرية / وعدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها / وعدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.
- ويذكر (فتحى عبد الرحيم ١٩٩٥) أن إضطرابات القراءة مقسمة إلى أنواع هي :-

(١) البطء في القراءة :-

حيث أظهرت الدراسات أن سرعة التعرف على الكلمات عامل أساسي في ظهور الفروق الفردية في القراءة.

(٢) أخطاء القراءة المسموعة :-

ويترتب على ذلك أخطاء الطفل وضعف مهاراته في فك الشفرات الخاصة بالكلمات التي يقرأها، حيث أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يرتكبون أخطاء في القراءة المسموعة تتضمن حذف بعض الكلمات.

(٣) أخطاء الهجاء :-

ضعف التهجى هو عرض مصاحب لأخطاء القراءة وتحتوي كلمات الشخص الذي يعاني من صعوبات القراءة على أخطاء وخلط بين الكلمات ذات النغمة الصوتية المشابهة. (فتحى عبد الرحيم، ١٩٩٥ : ١١٩)

ومعظم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة ولا يتلقون مساعدة تعليمية لديهم شعور بالخجل والمهانة نتيجة لاستمرار الفشل والإحباط، ومعظم هؤلاء الأطفال في الكبر يميلون إلى العصب والاكنتاب ويكون لديهم انخفاض في تقدير الذات.

(Kaplan, 1994 : p 1044)

والطفل الذي يفشل في تعلم القراءة نادراً ما يتعلم الكتابة أو الاستهزاء. وتعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي وقد يصحح العجز في الكتابة من معوقات التعبير الكتابي.

ويشير (جربر وريف) (Gerber & Reiff, 1994) إلى أنه بالرغم من أن الكتابة تحتل الترتيب الأخير في منظومة تتابع النمو إلا أن الطريقة الكلية في تعليم اللغة تشجع الأطفال على الكتابة حتى قبل أن يتعلموا القراءة .

(Gerber & Reif, 1994 p.)

وتشير كريمان بدير وإميلي صادق (٢٠٠٣) إلى أن القراءة من الفنون الاستثنائية الإنشائية التي تعتمد على تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات منطوقة، وكلما أُنقِضَ الطفل مهارتي الاستماع والحديث ساهم ذلك في سرعة تدريبية على القراءة وتعتمد التدريبات الأساسية لمهارة القراءة على عدة مهارات فرعية من أهمها :

- مهارات التمييز البصري
- مهارات التمييز السمعي
- مهارات التمييز السمعي بصري
- مهارات الذاكرة البصرية

كذلك تعتمد الكتابة على التآزر البصري الحركي، فتتأسق حركات العين مع اليد يحتاج إلى تدريبات تساعد الطفل على التحكم في أصابعه عن طريق التآزر بين حركة العين مع اليد.

وهناك العديد من الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الأطفال خاصة الذين يعانون من صعوبات كالتعلم، والتي تتمثل في عدم القدرة على الإدراك البصري وضعف العصب الحركي ونقص الإدراك الفراغي وصعوبات مفهوم الحسم... هذه الصعوبات وغيرها تؤثر على بدايات التعلم الكتابي، كما تتصل هذه الصعوبات بعملية التجهيز اللغوي المرتبطة بصعوبات استرجاع الكلمات وعدم القدرة على الاستبدال المناسب للكلمات وعدم القدرة على تصحيح الأخطاء وتكرار الاستجابات.

(كريمان بدير، وإميلي صادق، ٢٠٠٣، ١١٣ : ١٤٠)

ب صعوبات الكتابة :

تتسر الدراسات والبحوث إلى أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة ويحتاجون إلى توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات.

(Moran, 1981, P)

ويذكر زكريا إسماعيل (١٩٩١) أن الهدف الأساسي من الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة القائمة على المحاكاة والتكرار وطول الثمرين وكثرته وينتطلب هذا استمرار الطفل على رسم الحروف والكلمت رسماً صحيحاً.

وتعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة، وتعتمد على العديد من المهارات والفدرات المختلفة، ويشير فتحى الريات (١٩٩٨) إلى أن الكتابة تتطلب دقة الإدراك للأشكال المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين والتناسق والتارر بين حركة العين واليد وصنط إيفاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتنة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحركية للحروف والكلمات.

ويشير (نبيل حافظ، ٢٠٠٠) إلى أن هناك طريقتان لتعلم الكتابة لكل منهم مراياها :

١) طريقة الحروف المنفصلة : Manuscript

وقد تكتب احصصار Script وتمتاز بسهولة استخدامها ووضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة (إذا كانت بالإنجليزية) ويمكن المعاقين حركياً منها، كما أنه

تحتج إلى حركات أقل لتشكل الحروف وكتابتها ولكن من عيوبها احتمال عكس الأطفال لاتجاه الحروف والأعداد.

٢) طريقة الحروف المتصلة : Cursive

وتتميز بأنها تساعد على قراءة المادة المكتوبة ونصحيح أو تجنب عكس اتجاه الحروف وبالسريعة والسهولة والسلاسة في كتابة الحروف. ولكن من عيوبها أن الطفل قد يفضل بعض الحروف ولا يميز جيداً بينها

مظاهر صعوبات الكتابة :

يشير جيرارد (Gerard, 1974) إلى أن صعوبات تعلم الكتابة قد تظهر في تشوه شكل الحروف أو تباعد أحجامها والمسافات بين الكلمات، وتمايل سطور الكتابة وتباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة.

(Gerard, 1974, p.)

ولقد وصف كريتسلي Crichtley (1975) ضعف التهجئة على أنه أحد خصائص العجز عن القراءة وأشار إلى بعض الأخطاء مثل ضعف تشكيل الحرف وتدوير الحروف، وعكس المقاطع أو الكلمات، وخطأ بسلسل الحروف في الكلمة.

(لندا هارحروف وحييس بوهيت، ١٩٨٨، ٣٨٢)

ويذكر أحمد عواد (١٩٨٨) الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في الإملاء منها صعوبات كتابة: الأحرف والكلمات المتشابهة في السطق، والكلمات المنونة والخط بين التنوين وحرف النون، وصعوبة كتابة أحرف المد في الكلمات التي لها حروف محدودة.

ويفرر محمد رحب (١٩٩٥) أن الحروف العربية مشوبة ببعض

الصعوبات التي تسبب مشكلات عند تعلم الأطفال الكتابة أو مزولة الإملاء ومنها :

١- تغيير رسم الحروف حسب انفصاله أو اتصاله، وتتنوع أشكاله حسب موقع الحرف، وهذا التعدد في صور الحروف يؤدي إلى إرباك المتعلم سواء في القراءة أو الكتابة.

٢ تشابه بعض الحروف وتقاربها شكلاً :

النقاط أعلى أو أسفل الحرف من أشد العوامل التي تريد رسم الكتابة لئلا وارتباكاً ويؤدي إلى الخلط بين الحروف.

٣- صعوبة مرتبطة بالشكل الذي ينضم استخدام الحركات الثلاثة (الصمة، الفتحة، الكسرة) حيث لا يضبط نطق الكلمة إلا بها.

٤- الوقوع في أخطاء الإملائي : فالصمة تقلب واو عد الكناية والتنوين قد يقلبه المتعلم نوناً إلى جانب صعوبة كتابة الناء نوعيها (المفتوحة والمربوطة).

٥- صعوبة التمييز بين قصار الحركات وأطوالها عند الكتابة. ورغم أهمية المهارات الحركية لإعادة إنتاج شكل الحرف إلا أن الكتابة اليدوية أصبحت تعتمد على معرفة التلميذ بالحروف ليكون قادراً على ربط اسم الحرف بشكله وأن يمتلك القدرة على تصوير وتمثيل الحرف من الذاكرة بصورة دقيقة، بجانب قدرته على الوصول إلى شكل هذا الحرف من الذاكرة واسترجاعه .

(Abbott & Berninger, 1993 p.)

التهجئة والتعبير الكتابي :

يؤكد أخصائيو اللغة على أن هناك علاقة وثيقة بين تدريس القراءة والكتابة والتعبير الكتابي.

(١) التهجئة :

يذكر هورن 1960 Horn أن التحصيل الهجائي يتأثر بخبرة الطالب في القراءة والكلام، و الكتابة التعبيرية.

ولقد ذهب بودر Boder (١٩٧٣) وآخرون إلى أن الأطفال عادة ما يقرأون كلمات أكثر مما يهجئونها ولا يعتبر ذلك غريباً إذا ما علمنا أن الصعوبة في إنتاج الكلمات تعتبر مشكلة أكبر من تفسير رمورها ولا يعنى ذلك بأن الطفل إذا كان قادراً على قراءة الكلمة يكون قادراً على تهجئتها والعكس صحيح، وذلك فيما إذا كان الطفل قادراً على تهجئة الكلمة يعنى أنه قادر على قراءتها.

وذكر بيرر (Beers 1980) أن معرفة الطفل للكلمات المكتوبة يتم اكتسابها بشكل منظم وتدرجي وفق مراحل النمو.

واقترح كلا من جنرى وهندرسون Gentry & Henderson (١٩٨٠):
أولاً: تشجيع الأطفال على الكتابة بشكل إبداعي حيث أنهم سيكتشفون من خلال ذلك كيفية التهجئة الصحيحة.

ثانياً: عدم تشجيع أو عدم التأكيد على التهجئة المفننة.

فالأطفال لا يجوز تحميلهم مسؤولية التهجئة التي يقوم بها الكبار وبهذه الطريقة يسمح للطفل استخدام كلمات حيث يكون الارتباط بين أصوات الحروف و التهجئة وكذلك المعنى واضحاً تماماً وقد قصد هذان العالمان أنه عن طريق توفير العديد من الفرص فإن الطفل يستطيع بالتدريج اكتشاف التهجئة الصحيحة للكلمات العادية والغريبة وقد تكون هذه الفلسفة مناسبة للأطفال الذين يسمون بشكل طبيعي ولكنها موضع تساؤل من الأخصائيين الذين يتعاملون مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التهجئة، أما الخطوة الثالثة فتتمثل في تقديم تدريس منظم و خاص لعملية التهجئة.

(٢) التعبير الكتابي :

يعتبر العجز في التعبير الكتابي أحد أشكال صعوبات التعلم فلقد أشار آلي ودستر (١٩٧٩) إلى أن المراهقين الذين لديهم صعوبات في التعلم غالباً ما يعانون من صعوبة في الأعمار المتكثرة في مهارات الاستماع والكلام والكتابة.

وقد أكد كلا من حونسون ومايكلست (١٩٦٧) على أهمية الفهم القنم على مهارة الاستماع والتعبير الشفهي والقراءة لتطوير اللغة المكتوبة.

ونكر فليس وفليس Phelps & Phelps (١٩٨٢) أنه بالإضافة إلى تطور اللغة فإن العمل الكتابي يتطلب دمج وتارر المهارات البصرية المتنوعة مع المهارات الحركية الدقيقة.

ولقد وجد بلش (١٩٧٥) بأن صعوبات الكتابة التعبيرية تتضمن أخطاء نحوية وأخطاء في النجئة، وأخطاء في الترقيم.

ويذكر دشلر وحرور (١٩٧٨) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكتشفون من خلال مراقبتهم لعملهم الأكاديمي فقط ثلث الأخطاء التي يرتكبونها وبالتالي لم تكن لديهم القدرة على المراجعة السليمة لكتابتهم أو الإشراف الذاتي على أعمالهم.

ج- صعوبات تعلم الحساب :

استهدفت دراسة هات (Hett, 1989) تفصي أثر استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في عمليات التدريس لمادتي الدراسات الاجتماعية والحساب وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي وشملت الاستراتيجيات ما يلي :-

١- المشاركة في الأهداف التربوية الإحرائية للدروس.

٢- التغذية المرتدة.

٣- المراجعة اليومية لربط المفاهيم الأساسية.

٤- استخدام عمليات التقويم التصميمي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج هامة تشير إلى أن استخدام الأهداف التربوية ومراجعة الدروس اليومية واستخدام عمليات التقويم التصميمي هي إجراءات هامة بتحصيل التلاميذ.

وفي دراسة ميريل (Merrell, 1990) والتي استهدفت التمييز بين منخفضي التحصيل 'بطيئي التعلم' وذوي صعوبات التعلم على عينة مكونة من ٢٤٥ تلميذ من الفئتين وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : وجود فروق بين خصائص بطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم ومكونات بطارية جونسون للقدرة المعرفية في مكونات المعرفة الموجزة والقدرة اللفظية واللغة المسموعة وسرعة الإدراك البعدي والتذكر ولم توجد فروق بين المجموعتين في الإدراك السمعي، كما وجدت فروق بين المجموعتين في بطارية وودكوك - جونسون في الاستعداد للقراءة والرياضيات واللغة والمعرفة والقراءة والمهارات لصالح ذوي صعوبات التعلم.

كما قام بيلي (Bailey, 1992) بدراسة استهدفت التعرف على أثر عمليات التدريس باستخدام الكمبيوتر المساعد التعليمي على عينة من ٤٦ تلميذ بالصفي الثامن والتاسع تقع درجاتهم بين ١% : ٣% وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (صابطة ويتم التدريس العادي، وتجريبية ويتم التدريس العادي والاستعانة بالكمبيوتر التعليمي مع استخدام برامج الألعاب الكمبيوترية وبرامج المحاكاة).

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في درجات تحصيل الرياضيات واللغة العربية، بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في المفاهيم العلمية وحل المشكلات.

وكذلك استهدفت دراسة ميجر (Meger, 1992) تحديد مدى قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوسطي الصعوبة على تصحيح أخطائهم وأخطاء الآخرين في مسائل الطرح والقسمة والضرب وطبقت الدراسة على ٥٧ تلميذ في بداية المرحلة الإعدادية وتم تسليم كل تلميذ ١٢ مفردة بها (٦ طرح ، ٦ ضرب) وطُلب منهم مقارنة إجاباتهم مع إجابات الاحتبار المطبق Kevin لوصف الأخطاء وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات واضحة في تصحيح أخطائهم، وأن التلاميذ يكررون أخطائهم الأصلية ووقعوا في أخطاء جديدة عند التصحيح، كما دلت الدراسة على حدوث تحسن في تصحيح الأخطاء على اختبار Kevin وأنه يجب علاج الأخطاء أولاً بأول.

واستهدفت دراسة أحمد عبد الله (١٩٩٢) دراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً ونوي الذكاء المتوسط والمتأخر دراسياً وطيئي التعلم في التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال مقارنة أداء عينة عددها ٨٩ متوسط نسبة الذكاء ٦١,٧ وعينة من المتأخرين دراسياً ٣٠ بنسبة ذكاء ٩٨,٩ وعينة عادية عددهم ١٥ بنسبة ١٢٥ وعينة من طيئي التعلم عددهم ٤٥ بنسبة ذكاء ٧٧ ومقارنة أداء كل عينة من هذه العيّنات مع مط أداء الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم من خلال التصنيف الثلاثي اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

واستهدفت دراسة بوتج وآخرون (Bottge, et al., 1993) مقارنة أداء ٣٦ تلميذ طيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية "الصف السادس" على مدحليين

لتدريس الحساب هما "حل مسائل على جهاز الفيديو Videodisc ، وطريقة حل المشكلات وأشارت النتائج إلى تحسن أداء المجموعتين ولكن أداء مجموعة الفيديو ديسك كان أدائها أفضل في المسائل المفاهيمية.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الفئات الأربع في الاختبارات الفرعية وكذلك في الاختبار الكلي بشكل عام وأيضاً عدم تشابه بين نمط أداء الفئات الأربع الممثلة للعبة وبين أداء الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم، وحصلت الدراسة إلى أنه بالإمكان الأخذ بالفرصية الفائلة من العناصر التي تتضمنها مجموعة التتابع، والقدرة على التركيز، والذاكرة قد تكون من العوامل الحاسمة في مشكلات التعلم لدى فئة العاجزين عن التعلم أو على الأقل هي الأقوى تأثيراً مقارنة بالفئات الخاصة الأخرى التي تعاني من مشكلات في التعلم.

وهدفت دراسة بروش (Bush, 1996) التعرف على أثر دمج استراتيجيات التعلم التعاوني مع نظام تعليم "ils" النظام الأمثل لتعليم بطيئ التعلم، وشملت عينة الدراسة ثلاث مجموعات من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (مجموعة الأزواج المتعايرة "تجريبية، مجموعة الأزواج المتجانسة، المجموعة انصافاً) وقد درس التلاميذ في المجموعات الثلاث بالكمبيوتر نظام ils بطريقة فردية لمدة ١١ أسبوع ودلت النتائج على أن استخدام نظام ils مع التعلم التعاوني يسهل من عمليات التعلم كما أدى ذلك إلى تحسن ملموس في مهارات القراءة والكتابة والحساب وكذلك سلوك إيجابي نحو الكمبيوتر عندما يعمل لتلاميذ في مجموعات تعاونية.

وتناولت دراسة أحمد عواد (١٩٩٥) للفرق بين التلاميذ العاديين ودوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية.

وطبقت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالقلوبية — ج.م.ع.

وستخدم الباحث المشكلات الرياضية واللفظية واستبيان صعوبات التعلم في الرياضيات واختبار القدرات العقلية وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة في حل المشكلات الرياضية واللفظية بين مجموعتي الدراسة لصالح التلاميذ العاديين حيث أظهر التلاميذ ذو صعوبات التعلم اضطرابات واضحة في بعض العمليات التي تعتمد على الذاكرة والتفكير.

واهتمت دراسة يعقوب موسى (١٩٩٦) بالتعلم التعاوني دور في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ببريدنا واستملت العينة على ١٧١ تلميذ من مدارس بلدية طرابلس.

واستخدم الباحث مقياس تقدير الخصائص السلوكية لدوي صعوبات التعلم مقياس مركز التحكم

وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المتوسط القبلي والبعدي للمجموعة الأولى في اختبار التحصيل لصعوبات القراءة وثبتت فاعلية البرنامج العلاجي.

أما دراسة حيزي حسين (١٩٩٧) فكانت تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج إرشادي جمعي/فردى للتغلب على تلك الصعوبات على أطفال من الصف الثالث الابتدائي والخامس.

واستخدم الباحث مقياس صعوبات التعلم - مقياس المسنوى الاجتماعي والاقتصادي - برنامج إرشادي.

وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في التغلب على صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

وأوضحت دراسة أحمد البهي وأخري (١٩٩٨) العرو السببي للنجاح

والغسل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية.

وطبقت الدراسة على تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي - مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم - مياس العزو السببي للنجاح والفشل.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم العاديين على مقياس إدعاء العزو السببي للنجاح والفشل.

واهتم أحمد عواد (٢٠٠٠) بدراسة مدى فاعلية برنامج تدريسي علاحي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ٨ تلاميذ من المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات في الكتابة الإملائية .

وستخدم الباحث اختبار حصر الأخطاء الإملائية الشائعة - أخطاء المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن - مقياس تقدير التلاميذ للمسح المعدني لصعوبات التعلم - برنامج تدريسي علاحي لصعوبات الكتابة الإملائية.

وأشارت النتائج إلى نجاح وفاعلية البرنامج في تحسين الكتابة الإملائية لدى التلاميذ.

وقام مصطفى عبد الباسط (٢٠١٠) بدراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم واعتمدت في الحساب على :

١- المهام مثل مهمة الذاكرة العاملة اللفظية.

٢- مهمة الإدراك البصري.

٣- مهمة الانتباه الانتقائي.

ولوضحت النتائج وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات

التعلم (في الحساب - والقراءة) لصالح العاديين كما وجدت فروق ذات دلالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الانتباه الانتقائي البصري لصالح العاديين.

وتناول نبيل السيد (٢٠٠٠) أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

طبقت على عينة قوامها ١٦٨ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة ٧٠ طفل من العاديين.

واستخدم الباحث مقياس عمليات التعلم البيئي - اختبار بياحيه - اختبار تذكر الأشكال.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين أطفال مجموعة الحصر ذوي صعوبات التعلم وأطفال الريف ذوي صعوبات التعلم كما توحد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في مجموع عوامل الانتباه والتوافق.

واهتم إسماعيل الفقي (٢٠٠١) بصعوبات التعلم - المفهوم والتشخيص كدراسة حالة .

طبقت على طالب يعاني من صعوبات تعلم الأدوات.

استخدم الباحث اختبار بيتا للذكاء - مقياس الشعور بالوحدة مقياس الحبل - برنامج إرشادي .

أثبتت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الأداء التحصيلي للطلاب وزيادة ثقة الطالب بنفسه.

واهتم محمد حجاجي (٢٠٠٣) بدراسة سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دراسة حصارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة

فطر .

واستخدم اختبار الذكاء المصور - مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم - اختبار الشخصية للأطفال والكشوف والسجلات المدرسية.

أظهرت النتائج أن المصريين ذكور وإناث أكثر إظهاراً لصعوبات النمط العام والاضطرابات الانفعالية والخصائص العامة من القطريين. الذكور المصريين أكثر إظهاراً لصعوبات النمط العام والاضطرابات الانفعالية والخصائص العامة من الذكور القطريين.

تناولت دراسة السيد عبد الحميد (٢٠٠٣) فاعلية برنامج لاجي في علاج صعوبات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة. طُففت الدراسة على عينة قوامها ٩٧ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

استخدم الباحث اختبار القراءة الصامتة - اختبار الذكاء المصور - اختبار روكسلر لذكاء الأطفال المعدل أدوات خاصة بتشخيص وعلاج صعوبات الإدراك البصري.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين متوسط فروق القياس القبلي والبعدي لدى العينة التحريبية والصابطة في الإدراك البصري ككل لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التحريبية. فاعلية برنامج الدراسة في علاج القصور في الإدراك البصري ككل ومهارته الفرعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تناولت دراسة Baker, Carol (١٩٩٥) مدى فاعلية اختبار راينان المسحي للأطفال في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ودوي التحصيل المنخفض ومجموعة أخرى من الأطفال العاديين.

استخدم الباحث اختبارات لقياس الفهم القراني - الاستهزاء، لحساب.

أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يقعون في أخطاء أكثر من المجموعات الأخرى في الفهم القراني والحساب كما أنهم يظهرون اضطراب وظيفي من حفيف إلى متوسط في التقييم التبيوروسيكولوجي.

كذلك تناولت دراسة Matizissi et al (١٩٩٨) الأداء في مادة الرسم لمجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على عينة قوامها ٩٠ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من عمر ٢: ٩ سنوات والذين أظهروا أداء منخفض في القراءة والكتابة ولذلك توقع أن ينخفض أدائهم في الرسم.

أسفرت النتائج بالفعل على أن الطلاب الذين لديهم صعوبات في مجال القراءة والكتابة كال أدائهم منخفض في الرسم ورسوماتهم تنفر إلى المعالم الواضحة.

أما دراسة Cherkes, J (١٩٩٨) فقد تناولت صعوبات التعلم - اضطراب الانتباه - تأخر الكلام كنتيجة لدى الأطفال المبتسرين درسه طولية وصفية.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من مجموعة من الأطفال المبتسرين تم دراستهم دراسة طولية عد ٢٠، ٢٤، ٣٠ شهر ودرستهم عند ٦ سنوات.

أظهرت الدراسة أن ٥٠,٧٥% من الأطفال المبتسرين يصون صعوبات تعلم واضطراب الانتباه وتأخر الكلام.

واهتمت دراسة Garcia, E & et al (٢٠٠٠) : بحل المشكلات

الحسابية اللفظية في الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على عينة قوامها ٧ إناث ٤٨ ذكور من ذوي صعوبات التعلم الحسابية - ٤٤ من العاديين ولكن ذوي درجات حسابية منخفضة - ٤٤ عاديين بأداء حسابي عادي.

استخدم الباحث اختبار وكسلر بطارية فارقة تحتوي على مشكلات حسابية لفظية.

أظهرت الدراسة أن ذوي صعوبات التعلم الحسابية والعاديين وذوي الأداء الحسابي المنخفض كانوا متشابهين في الأداء حيث لم توجد فروق ذات دلالة فيما يختص بدلالة الألفاظ في تفسير وحل المشكلات الحسابية - حصلت مجموعة الطلاب ذوي التحصيل العادي على درجات مرتفعة مقارنة بالمجموعتين الأخريين.

لما دراسة Sarver, M. & et al (٢٠٠٠) فقد اهتمت بدراسة العلاقة بين العوامل البيئية والشخصية القائمة على النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين دخلوا الجامعة

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر على صعوبات التعلم تمثل المساندة الاجتماعية والشعور الذاتي بالاستقلال.

ودراسة Birch, K.G. (٢٠٠٤) تناولت الدراسة المعالجة اللفظية ، التلقائية ، المعالجة السمعية، والذاكرة لدى بطيئي التعلم والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من ثلاث مجموعات صابطة وعددها ٧٥

طالب وبطيئي التعلّم وعندها ٧٩ طالب ودوي صعوبات التعلّم وعددها ٣٢ طالب.

أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق عامة بين المجموعات. أوضحت عمليات المقارنة الخاصة بالمتابعة أن مجموعة بطيئي التعلّم كان أدائها أسوأ بشكل واضح بالمقارنة بالمجموعة الضابطة على جميع المقاييس، كم أن مجموعة دوي صعوبات التعلّم كانت أسوأ بشكل دال من المجموعة الضابطة في المعالجة اللفظية وليس في أي مقياس آخر.

كما أوضحت النتائج أنه من بين العوامل الأربعة التي تمت دراستها كانت المعالجة اللفظية هي العامل الوحيد .

أما سوانسون Swanson, H. L. (٢٠٠٤) فقد تناولت الوظائف المعرفية ووظائف القراءة والكتابة لدى الأطفال المتحدثين بلغتين والغير متحدثين بلغتين / المعرضين لخطر صعوبات القراءة أو الغير معرضين لذلك الخطر. طبقت الدراسة على عينة مكونة من ١٠١ طفل من أطفال الصف الأول المتحدثين بلغتين والغير متحدثين بلغتين.

استخدم الباحث بطارية مقاييس باللغة الأسبانية والإنجليزية.

أوضحت النتائج ما يلي :

(١) كان الأطفال المتفوقين في اللغة أكثر قدرة على الوصول للمصادر من الذاكرة الفعالة.

(٢) كان أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة سيئاً على المقاييس الأسبانية المرتبطة بالذاكرة قصيرة المدى وعليه فإن صعوبات اللغة الثانية تكون مرتبطة بالوصول لنظام الذاكرة الفعالة المستقل عن اللغة ، في حين أن عيوب الذاكرة اللفظية الخاصة باللغة تكمن خلف صعوبات القراءة.

وقامت سوانسون ٢٠٠٥ بدراسة التقويم الدينامي ودوره في عملية التصنيف لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة وطلبت الدراسة على عينة تكونت من ٧٠ طفل منهم ١٩ بنتاً و ٣١ ذكراً تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات وهي :

- ١- الأطفال ذوي صعوبات القراءة (عدهم ١٢ طفل).
 - ٢- والأطفال ذوي الصعوبات في مجال القراءة والرياضيات وعدهم (١٩ طفل).
 - ٣- والقراء الضعاف وعدهم ١٤ طفل والمتفوقين في القراءة وعدهم ٢٥ طفل.
- استخدم الباحث مقياس الذكاء ، اختبارات في القراءة والرياضيات، ومقاييس الذاكرة اللفظية العالية (تحت ظل ظروف الاختبار الثابتة والدينامية).

أظهرت النتائج :

- ١- وجدت تحاليل الارتداد الهرمي أن درجة العامل على مقياس التنفيذ الدينامي ساهمت في وجود فرق فريد للنسبة بالقراءة والرياضيات بخلاف ما ينسبه إلى معامل الذكاء اللفظي والدرجات الأولية المرتبطة بالذاكرة العالية.
- ٢- يحتمل أكثر بالسنة للقراء الضعاف والمتفوقين أن يعبروا من ويحافظوا على درجاتهم على مقياس الذاكرة اللفظية التي حصلوا عليها تحت ظل ظروف الاختبار الدينامية بالمقارنة بالأطفال ذوي صعوبات القراءة أو الأطفال ذوي الصعوبات في مجال كلاً من القراءة والرياضيات.

الفصل الخامس

طرق تشخيص صعوبات التعلم

الفصل الخامس

طرق تشخيص صعوبات التعلم

يتناول هذا الفصل طرق تشخيص صعوبات التعلم والأدوات المناسبة للتشخيص والاختبارات وينتهي الفصل بتناول إعاقات التعلم كمشكلات مطروحة للمعالجة.

أولاً : طريقة جمع المعلومات :

الخطوة الأولى : تحديد أفكار واضحة :

أولاً عن الطفل : لكل طفل طبيعة مختلفة، وليس من الواقع أن تكون هناك مدارس تراعي الأنماط المختلفة. ولكن ملاحظة الطفل والتعرف على نموه، يساعدان على تحديد الاختيار. ومن المناحي التي يمكن مراعاتها، طبيعة الطفل في التعلم، فهناك الطفل المكتشف، والطفل المتلقي، والطفل الهادئ المتكيف، والطفل النطش النعلم، وعندما يكتشف الأبوان أن إحدى الصفات تعوق طفلهما عن بعض المهارات؛ فإنهما سيحاولان إيجاد المدرسة التي تساعد الطفل على تخطي هذه العقبة، أو على الأقل، أن لا يكون الوضع المدرسي سبباً في تفاقم المشكلة.

ثانياً عن الأهل : إن تحديد الاتجاهات للعائلية المتوقعة، من دخول الطفل إلى المدرسة، والتأثير من دقة هذه الاتجاهات، وعدم تأثرهما بعامل وقتي، كأى ينصح صديق بمدرسة أو بأسلوب. كما إن إحراء تحريرات حول الموضوع؛ يساعد على اتخاذ اتجاه معين، فضلاً على أن محاولة إحراء

قراءات كافية عن تعلم الطفل في تلك المرحلة؛ سيساعد في تحديد الاتجاه على أساس علمي في صالح الطفل.

الخطوة الثانية : جمع المعلومات عن المدارس :

هذه المرحلة تحتاج إلى جهود، ووقت طويل، كما أنها تحتاج إلى الكثير من التدقيق في المعلومات المعطاة. إن هذه المرحلة التي تنهض على جمع المعلومات. تحتاج إلى الاستعانة بجميع الموارد من إدارة ومعلمات وأطفال وأهل، وهذه المعلومات تتضمن .

١- فلسفة المدرسة حول طريقة التعلم.

٢- المساهمات المقدمة في المدرسة.

٣- الأنشطة التربوية في المدرسة.

أنظمة المدرسة التربوية :

١- طرق توجيه السلوك- تحديد أنظمة - الحزم والثبات - التنظيم العلمي والإداري.

٢- الواجبات المدرسية، الاهتمام بحلها ومتابعة تطبيقها وطرق معالجة قصورها، ونقدتها أو بعدها عن التقليدية (إن الواجبات المدرسية جزء مهم في الاستدائي لاشك).

٣- طرق التقييم المتنعة، والطرق المستخدمة في مساعدة المقصرين.

أنظمة المدرسة الإدارية :

طرق توظيف المعلمات الجدد، وهل يعملون مع المدرسين السابقين لفترة أم لا، وطرق التحفيز والترفيه؛ كل هذه أمور ندفعنا إلى التأكيد على أن

المدرسة التي نراعي المعلمين الحدد، تدعم العملية التربوية، وتضمن بذلك تقدماً في أسلوب ومناهج عمل المعلمين ونعصي إلى تفهمه.

هل تقدم -وراء- ومحاضرات للمعلمين؟

- نظام التسجيل للطفل، وطريقة دفع الرسوم، ومدى ملاءمتها لكسرة.

نقاط الترجيح وتثبيت النتائج :

هناك معلومات ثانوية يمكن أن تصاف - تدريجياً - إلى المعلومات السافة، وقد يكون الحصول عليها محدداً بصعوبة أو عدم إمكان الحصول عليها، لكن وجودها سيعطي دعم للمعلومات السافة.

- درجة مستوى المدرسة، حسب التقديرات العامة.

- معدل حضور الأطفال والمعلمين؛ فلو زاد معدل الغياب على ١٠%، فعلى الأرجح أن هناك شيئاً خاطئاً.

- معدل المتخرجين والمسجلين، يوضح الاستمرارية في المدرسة، وبالتالي مستواها.

- هل تقدمت المدرسة بشئ من المجالات؛ لتحسين مستوى الطلبة والعاملين، (برامج، تنظيم أنشطة تربوية).

ب- فيما يتعلق بالبنية المعرفية : ويقصد بها الحصيلة اللغوية والمعرفية من الألفاظ والمفاهيم والترابطات القائمة بينها والتمايزات الفارقة لكل منها وهي تشكل ركيزة للتعليم والاستراتيجيات أو الأساليب الخاصة بتجهيز المعلومات واستخدامها في انداسة والحياة وفي هذا يقول "أوزوبل" Ausobel : إن العامل الوحيد الأكثر أهمية وتأثيراً في التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل. (الريات : ١٩٩٨).

وبدئيه أن تكوين البنية المعرفية للتلميذ رهز بكفاءة عمليتي التذكر والتعلم.

ج- فيما يتعلق باستخدام أساليب تعلم ملائمة :

وضعت نظريات التعلم المعرفي عدة مبادئ تتمثل في الآتي :

١- جعل عملية التعلم عملية بناءة : Constructive يقوم فيها التلميذ بدور واع وإيجابي.

٢- أن تربط عملية تعلم المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة : وهذا يتطلب التهيئة الذهنية للتلميذ وقيامه بالقراءة السابقة حول موضوع الدراسة واللجوء إلى الأسئلة التي تحث على التذكر والنقطة.

٣- تتطلب عملية التعلم أن يتم التدريس بمستوى مناسب وفي ظل بيئة اجتماعية موجهة :

حيث يقوم المعلم بدور المساند للتلميذ أثناء تعلمه مقدماً المعلومات موجهاً مرشداً مصححاً مقوماً.

وثمة نظرية للعالم الروسي "فيجوتسكي" Vygotsky (١٩٦٢) تدور حول ما أطلق عليه منطقة النمو المقبل أو الوشيك Zone of Proximal Development وحاصلتها أن الطفل حين يكون بصدد مهمة تقليدية (فهم نظرية/ حل مسألة) يجد نفسه إزاء ثلاث مستويات للتعلم :

- المستوى الأدنى : حيث يكون في وسعه القيام بالمهمة بنجاح وسهولة وسرعة.

- المستوى الأعلى : حيث يصعب عليه القيام بالمهمة.

~ المستوى الأوسط : حيث يصطلع المعلم بدوره في مساعدة التلميذ على القيام بالمهمة فيقترّب به من المستوى الأول.

٤- يتعين أن يحصع التعلم لاستراتيجية محددة : وهذا هو الفارق بين التلميذ صاحب الصعوبة الذي يتعلم بعشوائية والتلميذ العادي الذي يستخدم أسلوباً منظماً في التعلم.

٥- يتطلب التعلم السلسلة Automaticity في بعض المهارات : ويتطلب هذا الإكتساب الجيد للمعلومات مما يحقق الطلاقة في استخدام واستعادة الألفاظ والمفاهيم والأرقام والأشكال والعوائين والنظريات وتطبيقاتها.

٦- يتطلب التعلم الدافعية النشطة الموجهة : وهذا هو الفارق بين الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم فيحس بالإجهاد والصدود والفسور إزاء عملية التعلم والطفل العادي الذي يقبل عليها بدهن مفتوح ورغبة في الاكتساب ودافع للإنجاز.

د- فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات تعلم معرفي مناسبة :

وتشمل ثلاث استراتيجيات هي :

١- ما وراء المعرفة Metacognition : ويقصد به وعي التلميذ بتفكيره المنصم أثناء عملية التعلم مما ييسر قيامه بها؛ وبعد هذا ضرباً من الضبط أو التحكم التنفيذي فيها Executive control وبعارة أخرى يتعلم كيف يتعلم ويشمل هذا عدة عمليات فرعية :

- التصنيف : Classification من حيث نمط أو نوع المهمة التي سيقوم بها.

- التحقق : Checking حيث يحدد مدى التقدم في مهمته والعثرات التي يمكن أن تعترضه وهل الطرق التي يتبعها ستتمكنه من التغلب عليها أم لا؟

- التقويم : Evaluation حيث يقوم التلميذ جهده : هل هو منجز أم لا؟

- التنبؤ : Prediction وهو نشاط يتعلق بالمعلومات التي ستتمكن من حل المشكلة أو إنجاز المهمة.

ويدهي أن صاحب صعوبة التعلم لا يتمكن من إنجاز المهام السابقة .

٢- استراتيجيات التعلم : ونستند إلى عشر خطوات تشمل :

- التساؤل الذاتي Self questioning : وهو بمثابة لغة داخلية تساعد في تنظيم المعلومة والسلوك.

- المراجعة والتسميع اللفظي Verbal rehearsal review بالإنطق أو الهمس أو الصمت.

- التنظيم : Organisation الذي يساعد على استدعاء وتذكر المعلومات.

- استخدام المعلومة السابقة : Using Prior Knowledge في إكتساب معلومة جديدة.

الاستعانة باستراتيجيات التذكر Memory Strategies في استعادة المعلومات المطلوبة.

- التنبؤ و التوجه Predicting and monitoring حيث يتطلع التلاميذ إلى ما سيتعلمونه.

- استخدام تطبيقات متقدمة : Advance organizers للفهم والتذكر وحل المشكلات.

- تعديل السلوك المعرفي : Cognitive Behavior modification
ويتضمن فنيات التوجه الذاتي Self-monitoring والتعلم الذاتي Self-instruction والتقييم الذاتي Self-evaluation حيث يقوم المعلم
بنموذج السلوك ويشرحه ويقلده التلاميذ جهراً وفيما بين أنفسهم.

- التوجيه الذاتي : حيث يعلم التلاميذ كيفية معرفة الأخطاء والتخلص منها.

٣- الأساليب المعرفية : ويعتقد بها أساليب التعامل مع مواقف التعلم وحل المشكلة وتشمل ما يلي :

١- الأسلوب التلقائي Reflective في مقابل الأسلوب الانفعالي Impulsive : ومن الواضح أن الأسلوب الأول يتسم بالتأني والتروي ونجده لدى التلاميذ العاديين؛ بينما الأسلوب الثاني يتسم بسرعة الاستجابة مما يوقع في الزلل ويتسم به أصحاب صعوبات التعلم. ويتمثل العلاج في تدريب التلاميذ على التفكير المتدرج في خطوات بعد وضع تصور مسبق للحل في ضوء المعلومات السانقة المتاحة.

٢- الأسلوب الإيجابي Active في مقابل الأسلوب السلبي Passive : وواضح أن الأسلوب الأول يتسم به الطلبة العاديون حيث النشاط والفاعلية بينما الأسلوب الثاني يتسم به أصحاب صعوبات التعلم. ويتمثل العلاج في تنشيط الدافعية للتعليم بالحوافز المادية والمعنوية.

السياق الاجتماعي لاستراتيجيات التعليم العلاجي (من المنظور المعرفي) :

ثمة تصورات نظرية ثلاثة للسياق الاجتماعي للتعلم العلاجي هي:

١- تصور فيجوتسكي : (١٩٧٨) الذي يرى أن التعلم علاقة متبادلة بين شخصين على الأقل أحدهما أكثر خبرة من الآخر حيث ينقلها إليه وقد سبق الحديث عن نظريته حول منطقة النمو المقبل أو الوشيك.

٢- تصور فيرشتين Feurestein حول دور المعلم كوسيط Mediator الذي ينقسم إلى دور تقويمي يتم بمعرفة ما أطلق عليه "أداة قياس للاستعداد للتعلم" Learning potential assessment device حيث يحدد ما يتعين تعليمه من حقائق ومفاهيم وأفكار وقوانين إلخ. ودور تعليمي يتمثل فيما أطلق عليه الإثراء التدريسي Instrumental enrichment ويقصد به ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة للتلاميذ من خلال إتاحة الفرص أمامهم لإكتسابها بأنفسهم. ويقتصر دور المعلم على أداء دور الوسيط دون الملحق.

٣- نظرية بالينسكار Palinscar وبراون Brown

(١٩٨٤/١٩٩١/١٩٩٢) حول التدريس التبادلي Reciprocal Teaching حيث يتم التدريس من خلال الحوار بين المعلم والتلاميذ وتبادل الأدوار في تقديم المعلومات وهو أسلوب يشمل أربعة عمليات فرعية :

- التشخيص : Summerising للمعلومات المقدمة أو المقروءة.
- توجيه الأسئلة : Asking questions حول النقاط الرئيسية في الموضوع

- توضيح Clarifying النقاط الصعبة والغامضة وشرحها.
 - التنبؤ Predicting بما يترتب على الأحداث موضع الدرس.
- (البرنر : ١٩٧).

ب- تشخيص صعوبات التعلم :

يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها، وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي.

مراحل تشخيص صعوبات التعلم :

يمكن أن نميز المراحل الست التالية :

أ- التعرف على الأداء المنخفض من خلال ملاحظة سلوك الأطفال

ب- ملاحظة سلوك الطفل

سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلاً كيف يقرأ ؟ ما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها ؟ كيف يتفاعل مع زملائه ؟ هل ثمة اضطراب انفعالي يجعل سلوكه معهم غير سوي لو غير مترن ؟ هل يعاني من نشاط زائد لا يساعده على التركيز ؟ .. الخ

ج- التقويم غير الرسمي لسلوك الطفل :

ويقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك الطفل أو التلميذ بمزيد من الإمعان والاهتمام ويسأله عن ظروف معيشته ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة ويسأل زملاءه

عه، ويبحث مع باقي المدرسين مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها ويتصل بأسرته ويبحث حالته مع ولي الأمر وبذلك يكون فكرة أعمق عن مشكلة التلميذ، وفي هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو يحيله إلى فريق من المختصين لمزيد من الدراسة.

د- قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة الطفل :

يصم هذا الفريق كلاً من مدرس المادة / الأخصائي الاجتماعي / أخصائي القياس النفسي / المرشد النفسي / الطبيب الزائر أو المقيم ويعوم بالمهام الأربع التالية :

- (١) فرز وتنظيم البيانات الخاصة بالطفل ومشكلته الدراسية.
- (٢) تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها الطفل.
- (٣) تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب أهميتها.
- (٤) تحديد أعداد المشكلة الدراسية ودرجة حدوثها.

هـ- كتابة نتائج التشخيص :

في صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها والتلميذ وخصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئية التي يعيش فيها وتؤثر فيه (الأسرة / المدرسة / جماعة الأقران / الحي / وسائل الإعلام / دار العبدة / المنظمات الاجتماعية كالفنادي أو مركز الشباب أو تلك التي يستفيد التلميذ من خدماتها).

و- تحديد الوصفة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب :

وذلك بصياغتها في صورة إحرائية يسهل تنفيذها وقياس مدى فاعليتها.

أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص :

وتتسّم على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي والبعض الآخر يعتمد على الوصف الكيفي وذلك على النحو التالي :

أ- أدوات القياس الكمي :

اختبارات القدرات واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة. واختبارات التحصيلية وقوائم التقدير والنطاقات المدرسية واختبارات الاتجاهات والميول واختبارات القدرات الحسية.

ب- أدوات الوصف الكيفي :

مثل الملاحظة والمقابل ودراسة الحالة وتحليل محتوى إنتاج التلميذ وتصنيفه بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها

هذا وقد توصل أنور الشرفاوي (١٩٨٩) إلى استبيان حول العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، وأصدر أحمد عواد (١٩٥) المدخل التشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال ويضم مجموعة اختبارات ومقاييس في هذا المجال، ووضع وقتر مصطفى محمد أحمد (١٤٩٩٧) مقيسين أحدهما خاص بالبيئة الأسرية والآخر خاص بالبيئة المدرسية المرتبطة بصعوبات التعلم وتعد الوسائل السابقة أدوات تشخيصية منحصصة في التعرف على صعوبات التعلم وتحديد أنواعها ومظهرها ودرجة حدتها.

ونمة معادلات عديدة لحساب درجة صعوبة التعلم في معرض تشخيصها منها المعادلة التالية :

$$\text{مستوى التحصيل المتوقع} = \frac{\text{الوضع الصفي الحالي (السنة والشهر)} \times \text{سنة الدكاء}}{١٠٠}$$

وقد تلقت اختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم بعد طبعتها الأولى الأصلية في عام ١٩٣٥ أول تحديث لمعاييرها في عام ١٩٨٥، وأعيد تنظيمها وتحديث بعض معاييرها مرة أخرى في عام ١٩٩١ (هاميل، ١٩٩١). وتقدم النسخة المحدثة - اختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم (الطبعة الثالثة) - "مركب القدرة العقلية العامة" الذي يشبه كثيراً نسبة الذكاء الكلية، و"مركب أمثل" جديد، والذي يتكون من الاختبارات الفرعية الأعلى للطفل، التي صُممت لتوضح أداء الطفل تحت أفضل الظروف. وقد انتقدت هذه الدرجة على أسس منطقية وسيكومترية بأنها مُضللة على نحو محتمل (مهرنس، ١٩٩٥).

مع ذلك، من المحتمل أن معظم الفاحصين سيهتمون بدرجات المجالات، وليس بالدرجات المركبة، مثل الدرجة اللغوية، درجة الانتباه، أو الدرجة الحركية (المتوسط = ١٠٠، الانحراف المعياري = ١٥)، أو الدرجات في واحد من أحد عشر اختباراً فردياً (المتوسط = ١٠٠، الانحراف المعياري = ٣).

تحسنت معايير اختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم - الطبعة الثالثة، ولكن الأساسي المستخدمة لتوظيفها لم تكن مخصصة كذلك الاختبارات التي تعطي انتباهاً مطلقاً لكل للمتغيرات الديموغرافية المهمة مثلما تفعل اختبارات مثل مقيس وكسلر لذكاء الأطفال - النسخة الثالثة (شميدت، ١٩٩٤). وقد تم طرح معايير من النسختين المنفصلتين من الاختبار (اختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم - النسخة الثانية واختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم - النسخة الثالثة) في بعض الاختبارات الفرعية. وتبدو بعض معلومات التنبؤ والصدق الخاصة باختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم - النسخة الثالثة

مرضية، ولكن أثبتت الشكوك حول ثبات الدرجات والصدق التكويني (مهرس، ١٩٩٥).

إن اتخذ بعض الحذر فيما يختص باختبارات مثل اختبار (الينوى) للقدرة النفسوغوية واختبارات ديترويت، هو من الأمور التي يوصى بها، وعلى الرغم من عناوين اختبارات مثل اختبارات ديترويت واختبارات إيلويز، إلا أنها تقيس القدرة العامة بأسلوب يشبه اختبارات الذكاء، أي إن كثيراً مما يُفس هو الذكاء، ولو أنه لم يُسمى ذكاء.

يستخدم هذه الاختبارات أحياناً غير الأخصائيين النفسيين، الذين يقومون بالتقييمات وهم مستريحون طالما لا تستخدم اختبارات الذكاء، لأن قياس الذكاء يُدرك كجزء من ممارسة علم النفس. وهذا هو الفرق في المجالات التخصصية الذي هو اعتراري أكثر منه جوهري، إذا كان ثمة قرارات مهمة يجب أن تتخذ بشأن الأطفال، فإنه من الملائم أن تستخدم أفضل أدوات القياس وألا تتأثر بعناوين الاختبارات. فكثيراً ما تقيس اختبارات القدرات واختبارات الذكاء الشيء نفسه. إن عديداً من الاختبارات التي نوقشت في هذا الفصل لها أدوار مهمة مضيضة وتدعيمية، ولو أنها لا تستخدم كأدوات قياس أساسية لإثبات المقدرة العقلية العامة للطفل بدرك المشخص الحكيم ما يقيسه كل اختبار، وينبغي بطارية الاختبارات التي تستطيع أن تجيب عن سؤال الإحالة للتشخيص على نحو تام وبنقة.

اختبارات التذكر والتعلم الجديد :

كما من المحتمل أن يكون القارئ الفطن قد لاحظ بالفعل، توجد مقدرات مهمة مُتطلبية للتعلم في المدرسة والأداء المرضي في الحياة التي تكون وراء نطاق قياس الذكاء. وحتى الأشخاص الأذكى يفقدون أحياناً إلى مقدرات

مهمة في حين أولئك الذين درجات ذكائهم منخفضة يظهرون أحياناً قدرة خاصة في مهام أكاديمية معينة أو مهام حياة معينة. ويوجد الآن مقدار وافر من أدوات القياس متاحاً، والكثير منها مُخطط على نحو مُرضٍ، ومعدة بدقة وملائمة للاستخدام العملي. ونناقش هه تثير من هذه الأدوات، وهما : التقييم المسحي الشامل للتذكر والتعلم (أدمز وشيسلو، ١٩٩٠) واختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي - نسخة الأطفال (ديليس، كرامر، كابلان ولوير، ١٩٩٤). وقد تم أيضاً مناقشة ثلاثة اختبارات أقدم والتي تلاقي استخداماً واسعاً وهي اختبار بندر جشلت البصري الحركي، اختبار أوستريث للأشكال المركبة، واختبار بيودي المعدل للمفردات المصورة.

١- التقييم الشامل للتذكر والتعلم : إن اختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم الملائم للأطفال من ٥ إلى ١٧ سنة، لاقى اهتماماً كبيراً من قبل المشخصين، الذين يحاولون أن يتوسعوا في المعلومات التي ما وراء تلك المعلومات التي تقدمها اختبارات الذكاء الأساسية مثل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - النسخة الثالثة. وكأداة تكميلية لاختبارات الذكاء، يمكن أن يُستخدم اختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم كاختبار تصفية سريع لمشكلات التذكر، أو كأداة أكثر تفصيلاً للمساعدة على تحديد أين يحدث الانكسار في التعلم. وقد يستخدم نادراً كاختبار بديل، وليس مكملاً لاختبارات الذكاء (إذا كنت لدى الفاحص معلومات بالفعل عن قدرة المتعلم العامة).

ويمكن تطبيق أربعة اختبارات فرعية - اثنتين غير لفظيتين - في حوالي عشرين دقيقة، وتقديم قياس معقول للتذكر المباشر. يتكون الاختبار الفرعي غير اللفظي (تذكر الصور) من صور لمشاهد عامة، التي يُسمح للطفل أن يدرسها لمدة عشر ثوانٍ بعد ذلك يتم إطلاع الطفل على المشهد الأصلي مرة أخرى، ولكن هذه المرة مع بدائل، ويكون عمله أن يتعرف البدائل ويصع

عليها علامة بالقلم الرصاص. من الواضح، أن التذكر مطلوب؛ ومطلوب أيضاً القليل من الطاقة الحركية للاستجابة الصحيحة، غير أن التعبير اللفظي غير مطلوب. الاختبار غير اللفظي الثاني (التذكر المكاني) مماثل للاختبار الأول، ولكن الطفل هنا يدرس أشكالاً هندسية موضوعية في أجزاء مختلفة من شكل عام. ويعرض الشكل لمدة خمس ثوان على الطفل ويتبعها عشرة ثوان من التمهّل، والتي بعدها يحاول الطفل أن يرسم الأشكال من الذاكرة في مواقعها الأصلية. تحسب النقاط لصالح الطفل على دقته وعلى مدى التفصيل المحتواة في الرسوم. وعلى الرغم من أن الاختبار لا يستلزم التعبير اللفظي، إلا أنه يجب على الطفل أن يكون قادراً على الرسم. إن الجوانب المكانية لهذه المهمة تفصله أيضاً عن الاختبار الفرعي تذكر الصور.

إن الاختبارين الفرعيين اللفظيين - التعلم اللفظي وتذكر القصة مصممان في الاختبارات الأساسية الأربعة لاختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم. ويكون اختبار التعلم اللفظي من قوائم طويلة لكلمات ذات مقطع هجائي واحد، غير ذات صلة (١٣ كلمة لصغار الأطفال، ١٦ كلمة للأطفال الأكبر) والتي تُقدّم بصوت مرتفع بمعدل كلمة في الثانية. ومهمة الطفل هي أن يتذكر من الكلمات أكثر ما يمكنه. توجد أربعة تكرارات للقائمة الكلية في هذه الطريقة مع درجة لطفل الأخيرة اعتماداً على الكلمات المسترجعة في المحاولات الأربعة. اختبر تذكر القصة مستقيم أكثر، حيث يقرأ الفاحص على للطفل قصتين قصيرتين، وواجب الطفل أن يسترجع من عناصرهما قدر ما يستطيع.

تسهر كل من هذه الاختبارات الفرعية عن درجات معيارية بمتوسطات ١٠ وانحرافات معيارية ٣. كما يمكن مقارنة الأطفال بأقرانهم من العمر نفسه فيما يتصل بالقدرة على التذكر المباشر. وتوجد أيضاً درجة تراكمية

لهذه الاختبارات الفرعية الأربعة (المتوسط = ١٠٠، الانحراف المعياري = ١٥)، التي تُسمى "دليل تصفية الذاكرة". يمكن أن تكون هذه الدرجة التراكمية تعليمية تماماً، لأنه يوجد عديد من الحالات الإكلينيكية، حيث يحصل الطفل على درجة جيدة في اختبارات الذكاء، ولكن تكون درجاته ضعيفة عندما يُطلب منه أن يسجل، ويخزن، ويستدعي المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى. تكون المقاربات مع نسبة الذكاء في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال - النسخة الثالثة ودرجات الاختبارات الفرعية يمسيرة؛ لأن كلاً من اختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم ومقيس وكسلر لذكاء الأطفال - النسخة الثالثة يستخدمان وحدات القياس نفسها.

يحتوي اختبار التقييم الشامل للتذكر والتعلم على عناصر مفيدة أخرى أيضاً؛ توجد عدة اختبارات للتذكر البصري والتعلم، الأخرى لتتضمن اختباراً تذكر الصور والتذكر المكاني. ومن الوجهة التراكمية، تستطيع هذه الاختبارات أن تعين الأطفال الذين لديهم قدرة ضعيفة على تسجيل واسترجاع البيانات التي تُرى. ويوجد أيضاً مقاييس إضافية للمعالجة اللغوية والسمعية. تتطلب بعض هذه المقاييس (مثلاً، تذكر الجمل) الاسترجاع الدقيق لما سُمع، الذي يتضمن الكلمات الصحيحة بالترتيب الصحيح. إن الأطفال الذين لديهم مشكلات سمعية لفظية، تم تسجيل أن لديهم معدلات كبيرة من مشكلات شديدة في القراءة واضطراب القراءة. وقد يساعد هذا الاختبار الفرعية في تعريف وفهم مثل هذه المشكلات الأساسية، على الرغم من أنه يبدو لا يوجد إلا القليل من السحوث عن هذا الجانب للتقييم الشامل للتذكر والتعلم.

يصدق الشيء نفسه على اختبارات مثل الصوت/الرمز، التي تقلد عملية مطابقة الأصوات مع الرموز التي تحدث بينما يتعلم المرء أن يقرأ. في هذا الاختبار، يتم مطابقة أشكال جديدة متنوعة مع أصوات فردية (مثلاً، قد يرتبط

الشكل بالصوت "تشا" (يسمى هذا في علم النفس التجريبي تعلم "الأرواح المتراطة"). بعد التطبيق، يُطلب من الطفل أن يسترجع الصوت عندما يتم عرض الشكل فقط. يسمح هذا التصميم للفاحص أن يدرك مدى استعداد الطفل لتعلم أن يطابق الأصوات والأشكال. إن نوع المهمة هذه، التي تتطلب التعلم الفعلي مع التطبيق يُعادل مع عديد من المهام السيكمترية، التي تتطلب استرجاع ما هو معلوم بالفعل أو استخدام مهارات الاستدلال المكنسية في السابق، والتي طُنقت على مواقف جديدة باعتدال. يتطلب الاختبار الفرعي الصوت/الرمر أن يصبح الأشكال غير المعروفة في السابق، فيما يقارب تعلماً جديداً حقاً. إن المعلومات عن تعلم من هذا النوع يمكن أن تساعد على تقديم فروص عن سبب عدم تعلم الطفل بشكل جيد في المدرسة. وقد تساعد أيضاً في التقييمات العصبية النفسية، عندما يبدو أن الطفل يستبفي المهارات المتعلمة في السابق، ولكنه قد يجد صعوبة في التعلم الجديد. ويُفترض أن القدرة على تعلم الجديد تكون نقطة ضعف لدى الأطفال المصابين باضطراب عصبية مكتسبة مثل TBI .

إن الاختبارات الفرعية الستة الأخيرة (تذكر الصور، تذكر التصميم، التعلم اللفظي، وتذكر القصة التي تشكل جزءاً تصفية التذكر بالبطارية) يمكن أن تُضم لتنتج درجات الخلاصة التالية: الذاكرة اللفظية، الذاكرة لـبصرية، التعلم، والذاكرة العامة. كل منها بمتوسط ١٠٠ وانحراف معياري ١٥. تستوضح البحوث مدى دقة هذه التجمعات؛ يبدو أن بعض الاختبارات الفرعية عرصة بشكل حاص للتأثر بمشكلات الانتباه. ستقوم تحليلات معظم المشخصين على أساس المطالب الفريدة لكل اختبار فرعي. ومثل الأساليب الأخرى التي نوقشت في هذا الفصل، يتطلب التفسير مهارة ومعرفة ولا تقدم

نفسها إلى التطبيق السهل للمعادلات. ويبعي أن تؤخذ درجات الحلاصة بحفظ.

٢ - اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي نسخة الأطفال : هو مقياس آخر من مقاييس القدرات المعدة جيداً والمقننة بدقة، وهو اختبار ملائم للأطفال من ٥ سنوات إلى ١٥ سنة. إن اختبار كاليفورنيا هذا أصيق في المجال من التقييم الشامل للتذكر والتعلم (الذي يقيس تعلم القائمة اللفظية)، ولكنه أكثر تطوراً من الوجهة النظرية، ويشتهر هذا الاختبار على نحو خاص بسين الأحصائيين النفسيين العصبيين المتخصصين في طب الأطفال، ولكن قد يجد أيضاً استخدامات في المدارس. وقد صمم المؤلفون أداتهم (الذين على معرفة بعلم النفس العصبي) للتعامل مع "الاستراتيجيات والعمليات المشتملة في تعلم وتذكر المادة اللفظية" (دبليس وآخرون، ١٩٩٤). يتطلب قياس هذه الاستراتيجيات والعمليات، طرقاً معقدة لتسجيل استجابات الأطفال وأساليب إنتاج درجات مفصلة للعاية. أشار البحث إلى الجوانب المهمة للتذكر، التي حاول المؤلفون أن يجذبوا إليها الانتباه: الاتساق الذي يُسترجع به المعلومات المتعلمة، مقدار العقبات التي تحدث عندما يتم تعلم مادة متعارضة قبل وبعد الحفظ، درجة تنظيم المتعلم للمادة في فئات ذات معنى للمساعدة على الحفظ، والقدرة على مراقبة المرء لاستجاباته؛ كيما يتم تعرف ما يقدمه المرء من عناصر خطأ أو تكراراً لذاته والسيطرة على ذلك.

لتقريب الأنواع العملية للحفظ التي قد تحدث في العالم الحقيقي، يُقال للطفل أن ينظّهر أنه ذاهب للتسوق. عندئذ يُعطى الطفل "قائمة يوم الاثنين" للسلع التي يشتريها (مثلاً، آيس كريم، رهور - صحيفة). وبلي ذلك الاسترجاع، الذي يتكون من عرضه لأكثر ما يمكن من البنود (دون النظر إلى الترتيب). ويتم إعادة عرض قائمة يوم الاثنين نفسها أربع مرات أخرى،

مع تسميعه لبِنود المتكررة بعد كل عرض بعد العرض الخامس ومحاولة الاسترجاع لقائمة يوم الاثنين، تحرى محاولة عرض/ استرجاع واحدة لقائمة يوم الثلاثاء المنفصلة. بناء على ذلك مباشرة، يُعطى الطفل مرة أخرى الفرصة لاسترجاع أكثر ما يمكن من البنود من قائمة يوم الاثنين - وهي القائمة التي سمعها الطفل في المحاولات الخمسة. وبعد إهمال الطفل لمدة نصف ساعة، يُطلب من الطفل - دون تحديد سبق - أن يسترجع قائمة يوم الاثنين مرة أخرى. في حتام تطبيق اختبار كاليفورنيا للتعليم اللغوي - نسخة الأطفال، يقرأ الفاحص قائمة طويلة من البنود التي قد تبدو في متحر، ويشير الطفل إلى عما إذا كان كل منها موحود في قائمة يوم الاثنين أم لا.

يمكن استخلاص عدد كبير من الدرجات من أداء الطفل، في عملية التصحيح التي يساعد عليها استخدام برنامج سريع يُعَد بالكُميونر. وحتى بعد ذلك، يكون من الصعب فهم الدرجات وتقدير مصاميتها. فما لم يُستخدم للمرء الاحتبار كثيراً، فيمكن أن تكون الدرجات من الأمور المحيرة. إن الدرجة العاجلة لعدد الكلمات المسترجعة من قائمة يوم الاثنين عبر المحاولات من ١-٥ هي درجة مباشرة إلى حد ما - ويتم استخدام الدرجة الثانية (المتوسط = ٥٠ والانحراف المعياري = ١٠)، وكل الدرجات الأخرى هي درجات معيارية مبنية (المتوسط = صفر ، والانحراف المعياري = ١). إن درجات مثل درجات قائمة يوم الثلاثاء مقابل درجات قائمة يوم الاثنين في المحاولة (١) (تقدم على أنها درجة معيارية مبنية) توصل معنى ملازماً قليلاً. في الواقع، توضح الدرجة ها مدى استعداد الطفل، الذي حفظ قائمة ما في مستهل القياس مقابل تعلم قائمة ثانية؛ مهمة استلم الثانية تكون أكثر صعوبة لأن القائمة المتعلمة سابقاً يمكن أن تتداخل. هذه الظاهرة بأن التعلم السابق يعيق التعلم اللاحق، يُشار إليها على أنها "تداخل استحابي"، قد تم دراستها في

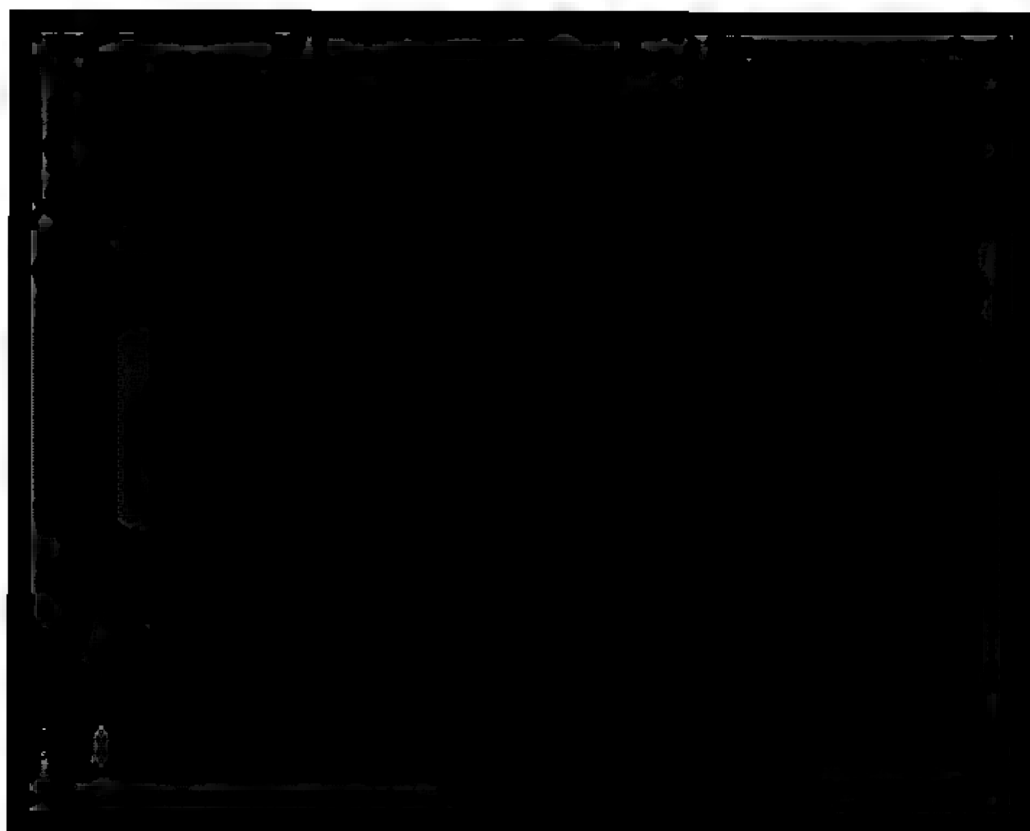
علم النفس التجريبي. فضلاً عن ذلك، يتم فهم عوامل مثل هذه من وجهة نظر نفسية عصبية - أن أنماطاً معينة من نقاط القوة والضعف قد تساعد الشخص على فهم طبيعة وشدة الإعاقة عند إجراء التقييمات النفسية العصبية. وتوضح مقارنات أخرى وجود التداخل الرجعي. هذا هو نوع التداخل الذي يجعل من الصعب تعلم شيء، وتبعاً لذلك تعلم شيء جديد، وعندئذ يظل قادراً على تذكر المهمة الأولى جيداً.

تعكس درجات أخرى درجة نسيان المادة التعليمية عبر الزمن، سواء استخدام الطفل استراتيجيات فعالة لتنظيم المادة التعليمية التي يجب استرجاعها لاحقاً. يعتبر التميز بين التذكر والتعرف أيضاً مهماً لأنهما يساعدان الأخصائي النفسي على تحديد عما إذا كان الفشل يحدث بسبب تشفير ناقص، أو بسبب استرجاع ناقص للمدة المشفرة سابقاً. بهذا الخصوص، يربط اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي معاً الكثير مما تم تعلمه عن الطبيعة المعقدة ومتعددة الوجوه للذاكرة (موسكوفيتش، ١٩٩٢؛ سكو اير، ١٩٨٧) وقياسها لأغراض إكلينيكية. لذلك، تكون التميزات من هذا النوع مفيدة على نحو خاص للأخصائيين النفسيين العصبيين الذين قد يهتمون بشأن التلف في الأنسية الضرورية للتشفير (مثلاً، قرر آمون في الدماغ)، الذي يكون في الغالب عرضه للانشقاق لدى الأطفال المصابين بنوبات مرضية جرنية - من جهة. ومن جهة أخرى، يتم أيضاً تخصيص الأنسية الأساسية لتكوين استراتيجيات فعالة لتنقضي والاسترجاع - إلى حد ما - وقد تكون عرضه للضرر في مواقف أخرى (مثلاً TBI).

تعتمد الاستراتيجيات التعليمية والتأهيلية على معلومات يستطيع أن يقدمها اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي - نسخة الأطفال. يحتوي دليل اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي - نسخة الأطفال على معلومات عن ثبات الاختبار،

وارتباطه باختبارات لفظية أخرى كدليل على الصدق التلزمي. والأكثر أهمية هو المعلومات عن مدى تنوع أداء المجموعات الإكلينيكية في الجواب النوعية لاختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي - نسخة الأطفال، مثل معدل التعلم والمستوى العام للتذكر - بين الأطفال المصابين برملة داون، زملة ويليبرز، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. فضلاً عن ذلك، فيما يتصل باختبار من هذا النوع، فإن اختبار كاليفورنيا للتعلم اللفظي - نسخة الأطفال مجموعة معيارية كبيرة على نحو كاف وممثلة.

اختبار بندر جشنت البصري الحركي : قامت لوريتا بندر بإعداد اختبار
بندر جشنت البصري الحركي (١٩٤٦) قبل الحرب العالمية الثانية لتقيس
الأداء المظهري البصري الحركي أثناء دراسة الكيفية. أشارت در



يصحح معظم الأخصائيين النفسيين رسومات اختبار بندر جشنت فيما يتصل بـ ٢٧ خطأ محتملاً باستخدام نظام ابتكرته إليزابيث كوبينز (١٩٦٣). يقدم هذا النظام ثباتاً أفضل من التصحيح الانطدعي، ويسمح باشتقاق درجات معيارية من الجداول المعيارية. بعض أنواع الأخطاء التي تُعطى الأشكال من أجلها درجة باستخدام نظام كوبينز، تتضمن التالي :

١- تحريف أو تشوه الشكل (أي مجموعة متنوعة من التحريكات الشديدة).

٢- التدوير (عموماً، أي تدوير للشكل بمقدار ٤٥ درجة أو أكثر).

٣- التكامل (عموماً، تداخل الأشكال أو قسلة الأشكال في التلاقي).

٤- المداومة (عموماً، الإنتاج للزائد لعناصر التصميم).

توصح جداول معايير كوبينز أن الأطفال يفعلون في أخطاء أقل على نحو تصاعدي عندما يصبحون أكثر سناً. إن هذا التناقص المرتب والنظامي في الأخطاء يقدم دليلاً داخلياً على صدق اختبار بندر جشنت كمقياس للصحة الإدراكي البصري الحركي (كوبينز، ١٩٦٣) ولكن هذا هو المحتوى الواضح لاختبار بندر جشنت - تحدي الأشكال الجديدة التي يجب أن تُرسم - الذي يروق للأخصائيين النفسيين. يتضمن الاختبار صدقاً تلازمياً ملائماً مع مقاييس أخرى للإدراك البصري، ولكن قدرة هامشية للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي. فعلى سبيل المثال، كثير من أطفال الروضة الذين يحصلون على درجات ضعيفة في اختبار بندر جشنت يثبت في النهاية أنهم ليس لديهم مشكلات في التعلم، وقد يكونون حتى فوق المتوسط، في الوقت الذين يصلون فيه إلى الصف الثامن (كوبينز، ١٩٧٣). إن اختبار بندر جشنت والاختبارات المماثلة من هذا النوع، هي اختبارات ضعيفة في اكتشاف

مشكلات الإدراك البصري بين الأطفال الأكبر من ٨ أو ٩ سنوات (ساتلر، ١٩٨٨).

وقد كان تشخيص الإصابة المخية من خلال اختبار بندر جشلت مجال اهتمام للأطباء السريريين منذ عهد بعيد، بل أيضاً مجال للباحثين الذي أظهر أنه حتى مع أن بعض أخطاء الرسم يمكن أن تستخدم لتمييز عيئة من الأطفال، مصابين بإصابة مخية عن مجموعة الأطفال من غير المصابين، فإن عديداً من التصنيغات الحاطئة ستجعل اختبار بندر جشلت وحده المستخدم لتمييز أولئك المصابين بإصابة مخية (كوبيتر، ١٩٧٥)، ولا ينبغي أن يستخدم اختبار بندر جشلت على نحو مستقل كمقياس للإصابة المخية. إن أهمية الاختبار تكمن في قدرته على أن يشير إلى أي الأطفال الذين لديهم مشكلات بصرية - حركية ومشكلات في الإدراك، نظراً لتعزير هذه النتائج وتكاملها مع بيانات أخرى، قبل أن يتقرر التشخيص النهائي. ونبغي أن يكون القارئ على حذر خاص من المشخصين، الذين يطلعون دعاوي حاسمة تقوم على أساس رسوم اختبار بندر جشلت وحدها. توجد تسميات بين اختبار بندر جشلت واختبارين آخرين التي تقتضي من الطفل أن ينسخ أشكال هندسية - الاختبار النمائي للتكامل البصري الحركي والاختبار الفرعي النسخ من مقياس ستفورد - بينيه - النسخة الرابعة.

اختبار رى. أوستريث للأشكال المركبة يستطيع اختبار بندر جشلت أن يقدم مؤشراً للتكامل الإدراكي - البصري والحركي - البصري للأطفال حتى سن العشرة من عمرهم. غير أنه عند هذا الشيء تقريباً، تصبح المهمة سهلة للغاية؛ فمعظم الأطفال في سن العاشرة يرسمون التصميمات دون أن يقعوا في كثير من المشاكل، وحتى أولئك الأطفال الذين لديهم مشكلات إدراكية

بصرية أو مشكلات حركية - بصرية قد ينتجون رسوماً للتصميمات خالية من الأخطاء.

بمثل اختبار ري - أوستريث للأشكال المركبة أوستريث، ١٩٤٩ نمطاً أكثر صعوبة، نمطاً قادراً على تحدي المهارات البصرية - الحركية والبصرية - الإدراكية الخاصة بالأطفال الأكبر سناً والمراهقين وحتى الراشدين.

وعلى الرغم من أن التصميم معياري، إلا أن إجراءات استخدام الاختبار ليست كذلك. يناصر بعض المؤيدين لاختبار ري-أوستريث مرحلة مبدأية لنسخ التصميم، تُتبع بمرحلة لاسترجاع مباشر دون تحذير سابق (التي أثناءها يتم إعادة رسم التصميم من الذاكرة فقط) ومرحلة استرجاع مؤجلة ٣٠ دقيقة (برشتاين، هلموس، كامر، برازر وري - كاسرلي، ١٩٩٤). واقترح البعض الآخر مرحلة رسم أولية ومرحلة استرجاع بعد ٣٠ دقيقة، ولدرك جميعهم تقريباً أن طبيعة التصميم المركبة تسمح بالنقاط الملاحظات القيمة. وهكذا.. قد يلاحظ الفاحصون نتائج الرسم من البداية إلى النهاية (يبدأ الطفل باللوازم الأحمر، ويتبعه باستخدام اللوازم الأزرق). قد تساعد مثل هذه المعلومات الفاحص على فهم مهارات الطفل في التنظيم والتخطيط، بالإضافة إلى المهارات البصرية.

بالإضافة إلى ذلك، يشتهر اختبار ري-أوستريث كجزء من بطارية اختبارات نفسية عصبية. بأن الملاحظات التي تُبدى أثناء التطبيق عن عوامل مثل انتهاء الطفل للجوانب المختلفة للشكل (مثلاً، الانتباه إلى العناصر التي على اليمين أكثر من التي على الشمال) أو عما إذا كان التنفيذ سيصبح أكثر شمولية وتخطيطية مقابل التنفيذ المنفصل والمتصل الذي قد يعطى إرشادات

عن طبيعة وشدة وموقع التلف العصبي. فعلى سبيل المثال، الفرد المصاب بتهتك مخي بجانب واحد من الدفاع، يبدأ في الغالب الاعتماد على جانب الرسم نفسه الذي فيه التلف المخي، ويتجاهل العناصر المعاكسة للتلف المخي. إن الأفراد المصابين بتلف في نصف كرة المخ اليمين ينتحون في الغالب تصميمات، ليست فقط رديئة في النوع عموماً، ولكنها أيضاً متشظية، ويبدو أن الفرد كان مهتماً للغاية بعنصر معزل. يؤكد بعض الأخصائيين النفسيين العصبيين أن اختبار رى-أوستريث يستثير استخدام التخطيط، للتخليم، حل المشكلات والذاكرة غير اللفظية عندما يتم استخدام الاختبار بكامل طاقته. وحتى عندما يصل أطفال ما قبل المراهقة إلى المستوى، الذي عنده يستطيع معظمهم أن يعيدوا إنتاج كل أجراء التصميم، فإن المعلومات الهامة يمكن الحصول عليها بملاحظة الفروق، التي مازالت تميز طفلاً عن آخر - القدرة على أن يحطط ويظم الرسم (ويبر وهولمز، ١٩٨٥).

بالمثل... يمكن فحص رسم لمكونات الذاكرة وتكاملها عن طريق جوانب الذاكرة باختبار رى-أوستريث (ويبر وهولمز، ١٩٨٦). هل يستطيع الطفل أن يستنقى التصميم الأساسي في الذاكرة ولكن ينسى التفاصيل، أو العكس بالعكس؟ هل عناصر التصميم على الشمال أو اليمين تكون أكثر عرضة للفقء بحيث لا يمكن استرجاعها؟ هل يحتمل التصميم التحريفات كجزء من عملية التذكر - وإذا كان كذلك - فم طبيعة هذه التحريفات؟ إن مثل هذه المعلومات تكون قيمة للأخصائي النفسي العصبي المتهم بشأن وجود إعاقات، وعما إذا كانت أساساً سابقة أم لاحقة في نصف الكرة المخي الشمال أو اليمين، أو تشتمل على تكوين في المستوى السحائي أو التحت سحائي. وحتى دون التفكير في الخلل الوظيفي العصبي، فإن الأخصائيين النفسيين الذين يبحثون عن تفسيرات للفشل الدراسي، يجدون في الغالب أن هذه التفاصيل تستوجب

الاهتمام. وهكذا، يستطيع اختبار رى-أوستريث للأشكال المركبة أن يقدم معلومات رائعة على عدة مستويات، عندما يُستخدم من قبل أخصائي نفسي أو أخصائي نفسي عصبي خبير.

لسوء الحظ، إن تعقيدات تصميم اختبار رى-أوستريث ووفرة الأنماط المطابقة لنسخة نحل التصحيح الموضوعي من الأمور الصعبة. أشارت البحوث (أكثوموف وستايلي، ١٩٩٥أ، ١٩٩٦ب) إلى أن أساليب التصحيح التي ظهرت في السابق غير ملائمة للأغراض المقصودة، وأن المعايير الضرورية لإتاحة التفسير إما غير ملائمة أو غير موجودة. يبدو أن اختبار رى أوستريث كان يجد استخداماً واسع النطاق في التسعينيات، ولكن الاستنتاجات التحصينة ينبغي أن يتم تطويعها إلى أن تحدث تحقيقات في الأساس المعباري والتصحيح.

اختبار بيبودي لمفردات الصور، المعدل على عكس اختبار بدر جشنتل
البصري - الحركي، يهتم اختبار بيبودي لمفردات الصور - المعدل (دون ودون، ١٩٨١) بالفترات اللغوية. وقد قام لويد م. دون بإعداد الاختبار وتقنيته، الذي كان عدتد (١٩٥٩) بكلية جورج بيبودي. ومن بين الأهداف الأصلية لاختبار بيبودي لمفردات الصور - المعدل هو أن يقيس قدرة الأطفال عبر العظيين، أولئك المصابين بالتخلف العقلي، وأولئك المصابين بالشلل المحي. وقد أدرك دون أنه حتى مع أن هؤلاء الأطفال قد لا يكونون قادرين على التعبير عن أنفسهم لفظياً، إلا أنهم قد يكونون قادرين على أن ينتقوا من بين اختيارات بالإشارة، أو بالإشارة إلى الموافقة أو عدم الموافقة بالإيماء نعم أو لا. أعد دون بعد ذلك مجموعة من اللوحات، كل منها يحتوي على أربع صور. وقد تم إعداد قائمة بكلمات المفردات التي يتم إلقاؤها على الطفل. وطلب من الطفل أن يشير إلى الصورة المطابقة للكلمة

المنطوقة من المفردات. ويستطيع الأطفال الذين لديهم قصور في التحكم الحركي بالإشارة أن يؤمنوا بالموافقة، أو عدم الموافقة، عندما يشير الفاحص إلى كل من الصور الأربعة. ولاختبار بيبودي لمفردات الصور - المعدل في عام ١٩٨١ - صورتان، كل منهما تحتوي على ١٧٥ بدءاً، وتوجد درجة المعيارية (المتوسط = ١٠٠، وانحراف معياري = ١٥)، مكافئ للعمر، ونظام تصحيح للرتبة المئوية للأفراد من سن ٢,٥ سنة إلى مرحلة الرشد.

أمدت عينة قومية كاملة بالمعايير الملائمة، وستوجد بعض الشواهد على الثبات المرصى والصدق التلازمي في درجات الذكاء اللفظي، ولكنها أقل ثباتاً وصدقاً في درجات الذكاء العملي. تميل درجات اختبار بيبودي لمفردات الصور - المعدل إلى الابتعاد عن درجات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل فيما يتعلق بالأطفال المصابين بالتحالف العقلي وبالنسبة للأطفال الآخرين في الخدمات الخاصة، مع أن الاختبار مرتبط بدرجة عالية باحتبارات قدرات أخرى بالنسبة لهذه المجموعات. وقد يكون الصدق أضعف بالنسبة للأطفال خارج الاتجاه الثقافي العام.

إعاقات التعلم كمشكلات معالجة :

إن تاريخ مفهوم إعاقات التعلم قصير بعض الشيء. وفي الواقع، فإن من قام بصياغته هو التربوي صمويل كيرك في بداية الستينيات (كيرك، ١٩٦٢). وكما نوضح في الفصل السادس أن مفهوم إعاقات التعلم له تعريف محدد. ومع ذلك، ففي الحديث العام، ليس "إعاقات التعلم" معنى دقيق يدل على المشكلة في جانب ما لمعالجة المعلومات. وعلى عكس نقص القدرة الكلية، يُنظر إلى إعاقة التعلم على أنها خلل محدود، يؤثر على الطفل بطرق محدودة فقط أو سياقات محدودة، وعلى نحو أكثر نموذجية في المدارس. إن

الفروق فيما بين الأفراد هي تنعاً لذلك تكون مهمة لأولئك الذين يفكرون في إعاقات التعلم بهذا المعنى.

في الواقع، كان المشخصون يأملون في تحديد الأطفال الذين لديهم إعاقات في التعلم، من خلال وجود الفروق الكبيرة أو الواضحة فيما بين الأفراد. فعلى سبيل المثال، وإذا حصل طفل ما على ثمننت زائد بين درجات الاختبارات الفرعية في اختبار مثل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - النسخة الثالثة، يُعتقد أن يُبدى الطفل نمواً غير ممهد في التفكير أو مهارات معالجة المعلومات، وأن يشير هذا إلى إعاقة في التعلم. مع ذلك، أظهر بحث قام به كوفمان (١٩٧٦) وآخرون على نحو قاطع أن الثننت شئع حتى بين الأطفال الذين ليست لديهم إعاقات في التعلم، ويمكن أن يعبر نادراً فقط إذا كان شديداً. ومن الوجهة العملية تكون الفروق الكبيرة بين الاختبارات الفرعية في الغالب ذات دلالة صئيلة، ما لم تلائم نمطاً محسوساً أو يمكن أن يُظهر هذا الثننت أنه بنئى بعص في التحصيل.

أنماط الاختبارات الفرعية التي تنبأ بمشكلات التعلم :

إن الاختبار الذي في استطاعته أن يتنبأ بالأطفال المقدر عليهم أن يعاوا من مشكلة في التعلم المدرسي سيكون احتتاراً ذا قيمة. وللأسباب نفسها، فإن الاختبار الذي يقيس القدرة بأنماط الاختبارات الفرعية أو الخصائص المميزة للأطفال الذين لديهم إعاقات التعلم ستكون أيضاً ذات قيمة. يطلب الوالدار في الغالب أن يُطبق على طفلها الذي في سن ما قبل المدرسة اختبار خاص باضطراب القراءة. لسوء الحظ، لا توجد اختبارات نفسية تنبأ بيقين مطلق بمس الذي ستظهر عليه هذه المشكلات . غير أنه يوجد بعض أنماط الاختبارات التي ترتبط دائماً بمشكلات تعلم شديدة؛ أي يمكن القيام ببعض

التعميمات، ولو أنه لا يوجد تأكيد بأن طفلاً ما ذا أي نمط حاص ستكون لديه مشكلات.

مشكلات القراءة الشديدة واضطراب القراءة: إذا كرس هناك اختبار لاكتشاف اضطراب القراءة (اضطراب القراءة هو مصطلح عام يشير إلى فشل شديد في تعلم القراءة، وهو فشل لا يمكن تفسيره بنقص الخبرة، أو عاهات حسية) متاح، فإن الجمهور العام سيتوقع دون شك أن يُفحص بكتابة المرأة أو نوع ما من مشكلة إدراك بصري شديدة. إن الفكرة العامة بأن رؤية الحروف والكلمات عكس الاتجاه تسبب فشل القراءة هو افتراض يُعتقد فيه على نطاق واسع (فيلوتوفسكي، ١٩٨٧).

إذا وجد مختار مُعد جيداً لاستثارة هذه المهارة، عندئذ.. هذا الخط للتفكير يقول: يمكن اكتشاف اضطراب القراءة بمطه المميز، أو يمكن أن يعلن أنه غير وارد نهائياً. غير أنه - في التسعينيات - أدركت القراءة على أنها مهارة مركبة تنمو عبر للزمن، بقدرات سيكولوجية مختلفة أكثر أهمية ببعض المراحل في عملية النمو من مراحل أخرى. فصلاً عن ذلك، يبدو أن الأطفال المختلفين يستخدمون استراتيجيات مختلفة لإنجاز مهمة القراءة نفسها. تشير هذه الاعتبارات إلى أنه لا توجد قدرة سيكولوجية واحدة أو مهارة تكون دائماً مسببة بفشل القراءة المحدق. إن عملية القراءة ذات أوجه متعددة جداً وتتجدد كثيراً جداً عبر الزمن إلى درجة أنها لا تسمح بتشخيص بسيط مثل هذا.

مع ذلك، قام الباحثون بدراسة تلك الأنماط السيكلوجية التي ترتبط دائماً باضطراب القراءة، أو نقص التحصيل الشديد في القراءة، وتوصلوا إلى بعض النتائج العامة. إن نتائج المدرسة مفاجئة للكثيرين؛ لأن البحث يظهر

بالفعل أن المشكلات اللغوية، اللغة، والمعالجة السمعية ترتبط عادة بالفشل في القراءة أكثر من ارتباطها بالمشكلات الإدراكية البصرية.

بعض الحقائق المعروفة عن اضطراب القراءة توصلح أنه أكثر شيوعاً بين الأولاد، ويميل إلى أن يكون وراثياً، والكثير من الأطفال الذين ينمونها في النهاية تكون مقدراتهم على النمو اللغوي والسمعي والتذكر أقل كأطفال في سن ما قبل المدرسة، أما أثناء سنوات الدراسة، يلاحظ أن أطفال الذين لديهم اضطراب في القراءة يجدون صعوبة في إدراك الكلمة البسيطة (أي، قراءة الكلمات المفردة بانفصال كما تتطلبه اختبارات مثل اختبار تعرف الكلمات باختار وكسلر للتحصيل الفردي). إن الإعاقة الرئيسية التي تمنع مهارات تعرف الكلمات عن النمو يبدو أنها على المستوى الصوتي لمعالجة اللغة؛ أي إن الكثير من هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة شديدة وغير عادية في السمع، والتذكر، وإعادة الأصوات. عندما يبدأ الأطفال في تعلم القراءة، فإنهم يبذلون جهداً كبيراً لتعلم كيف يمكنهم أن يربطوا الأصوات بالحروف (أحد الجوانب الحاسمة للقراءة الصوتية).

وبصفة عامة يحد الأطفال المصابون باضطراب القراءة مشكلات كبيرة في قراءة ما يسمى بالكلمات (تجمعات من الحروف والتي يمكن نطقها، ولكنها لا تشكل كلمة لها معنى إنجليزية فعلياً، مثل "Cof" أو "Lod").

وقد وجد أن قراءة كلمات ذات معنى بانفصال يكون أقل صعوبة لأن الطفل يستطيع أن يعتمد على كل من مقدرة رؤية الكلمة والتذكر من المواجهات السابقة مع كلمات حقيقية. ولنطق الكلمات التي لها معنى لها - مع ذلك - يجب أن يعتمد الطفل على إخراج الصوت، أي مدخل للصوتيات. وقد أظهر البحث أيضاً أنه كما تصبح هذه الكلمات أقل مماثلة للكلمات الحقيقية

(أي، لا تنتمي إلى فئة ذات كلمات حفية : Sap, map, Lap). فإنها تصبح حتى أصعب بالنسبة للأفراد المصابين باضطراب القراءة، ولا يحدث مثل هذا التغيير بالنسبة للقراء غير المصابين باضطراب القراءة (أولسون، فورسبرج، واير، وراك، ١٩٩٤). فضلاً عن ذلك، نجد إن المهام التي تقتضي مرحاً صوتياً نغياً ومعالجة، أو تسمية سريفة تظهر - في المتوسط - درجات أقل من المتوقع بالنسبة للأطفال المصابين باضطراب القراءة. وقد نم إعداد مجموعة متنوعة من الاختبارات السمعية ومقاييس المعالجة الصوتية كأدوات لدراسة اضطراب القراءة، ولكن معظم هذه الاختبارات والمقاييس لم يتم تنفيذها بعد، أو غير متاحة تجارياً بعد.

وقد أدرت دراسات حديثة واسعة النطاق ومنظورة لاضطراب القراءة طبيعة الإعاقات المرتبطة باللغة التي تؤثر في معظم الأفراد بالحالة. إن الدراسات نفسها، التي أشير إليها على نحو تراكمي مثل مشروع كولورادو للقراءة (أولسون، واير، كونرز، راك، وفولكر، ١٩٨٩؛ أولسون، واير، كونرز، وواك، ١٩٩٠؛ راك، سنوليج، وأولسون، ١٩٩٢)، تقدم أيضاً دليلاً مدهشاً فيما يتصل بالأساس الوراثي للاضطراب؛ ودراسة الأنماط بين التوائم الأخوية والمنطقة الذين لديهم اضطراب القراءة ومقارنة أنماطهم، تم تحديد أن القدرة على قراءة الصور كانت متوارثة بدرجة عالية. يسم الأنواع الأخرى لمشكلات القراءة، مثل عدم القدرة على القراءة بطريقة رؤية الكلمة أو ضبط التهجئة، كان التأثير الوراثي أقل بكثير.

إن النمط الأكثر شيوعاً الذي نراه في اضطراب القراءة هو أن يحصل الفرد على درجات في الذكاء اللفظي بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال - النسخة الثالثة أقل من الدرجات التي يحصل عليها في الذكاء العملي، ولديهم ضعف في مهارات التذكر السمعي، مزج الصوت، والتمييز السمعي. إن الأطفال من

دوي هذا النمط قد يكون لديهم تاريخ، يتضمن حالات تأخر لغوي مبكر. لكن السمة المميزة لمساعي هؤلاء الأطفال في القراءة والتهجئة هي عدم قدرتهم على استخدام الأصوات، فعندما يفهم هؤلاء الأطفال بالتهجئة.. فإنهم يُدحون كل الحروف الضرورية، ولكن الحروف لا يكون لها معنى من الوجهة الصوتية (مثلاً، Exit = etix و Slow = Swol). تكون القراءات الشفاهية عموماً مشكلة شديدة هنا - الكلمات الشائعة جداً التي يتم تعلمها ككليات عبر الممارسة (مثلاً، Run, Look, Were) ربما تُقرأ دون مشكلة، ولكن حتى الكلمات البسيطة غير المستظهرة قد تؤدي إلى مشكلة شديدة؛ لأن هؤلاء الأطفال تنقصهم المهارات الصوتية لتساعدتهم على حل الشفرة وقد لا تكون لديهم فكرة عما يجب أن يفعلوه مع كلمة غير معروفة، وقد يخمنون على نطاق واسع على أساس للصوت الأولى، أو يستسلمون ببساطة دون استجابة.

قد يحدث هؤلاء الأطفال أيضاً نهايات الكلمات، ويستخدمون المترادفات في القراءة الشفوية، ويقومون بتخمينات غريبة، غير صوتية عند التهجئة. ولأن لديهم مهارات بصرية ومكانية / آلية أفضل نسبياً، فإن هؤلاء الأطفال يعرطون أحياناً في الاعتماد على قدرتهم على إعادة تصور كل الكلمات، ويتجنبون عدم قدرتهم على إحداث أصوات فردية مرتبطة بالحروف. وقد تكون اختبارات مثل الاختبار الفرعي الهجوم اللفظي باختبار وودكوك - جونسون كاشفاً على نحو خاص؛ لأنه يجبر الطفل على قراءة اللاكلمات. الإعاقات الفونولوجية (خاص تعلم الأصوات الكلامية) المرتبطة بهذا النوع من اضطراب القراءة تكون واضحة في الدراسات البحثية (ويلسون وكلاين ١٩٩٥).

الفصل السادس

الاستراتيجيات العلاجية

الفصل السادس

الاستراتيجيات العلاجية

تتنوع أساليب وبرامج التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم لتتغلب
المشكلة وتحددها وتنوع خصائصها ورأيها في الفصل الخامس تعدد أساليب
التشخيص وبالتالي يتعدد التدخل العلاجي كما يلي :

١ أشار هوويل وأخرون (Howell, et al, 1972, 29: 32) إلى
مشروع التفاعل مع التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم في الحساب
واستهدف المشروع تطوير سبع وحدات في مادة الرياضيات وهي العمليات
الحسابية الأربع "جمع ، طرح ، ضرب ، قسمة" على جميع الأعداد، ونظرية
الاحتمالات، ونظرية الأعداد والهندسة باستخدام الوسائل التي تعتمد على
الحواس المتعددة مثل أصابع البلاستيك وسدادات الزجاجات وقصاصات
الورق ولعبة Tinkertoys التي توضح معاهيم الشعاع والخط المستقيم
والنقطة والمستقيمان المتوازيان والمثلث والأشكال الرباعية ونقاط الخطوط
المستقيمة، وتم استخدام قطع العد البلاستيكية وأحزاء الكسور والقطع الخشبية
وأحجار الررد ولوحة الشطرنج والميكرو كمبيوتر، وقد طبق هذا المشروع
على ١٠٤ تلميذ ممن يعانون صعوبات في تحصيل القراءة والرياضيات
ولوحظ في نهاية المشروع تحسن فهم التلاميذ لإجراء العمليات الحسابية على
الكسور وتحسن اتجاهات للتلاميذ نحو الرياضيات.

٢ ويوضح كاننلر وآخرون (Chandler, et al., 1976) أن تحديد
الخبرات الرياضية EMI والذي ارتكز على التعلم الفردي وتقديم موضوعات

تتيح الفرصة المؤكدة للنجاح وتقديم خبرات دراسية لها معنى بالنسبة للتلميذ أن له دور مهم وقد تصمم المشروع ١٣ وحدة تعليمية هي "المفاهيم المكانية، الجمع والطرح، الصرب، وحدات القياس، الأعداد العشرية، الكسور الاعتيادية، الجداول، استخدام الجداول، النسبة، الرسم، تنظيم البيانات، التأكد والشك، الهندسة وتم استخدام جهاز لأوفرهيد برجكتور ونسخ أوراق العمل لكل تلميذ.

و أضاف بل (Bell, 1982, 42 – 52) بعض الاستراتيجيات التدريسية منها :

١- الإنصات لقراءة التلميذ باستخدام جهاز كاسيت وملاحظة أخطاء القراءة والطق.

٢- متابعة بولي الأمر.

٣- إعطاء أنشطة مصاحبة غير صفية للتلميذ.

٤- الاتصال المباشر مع التلميذ.

٥- تقديم خبرات تدريسية فعلية للتلميذ.

٦- استخدام المعلم التعاوني مع التلميذ.

واقترح مادي (Maree, 1992, 37) استخدام المنهج الشمولي لعلاج مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ودراسة أخطاء سوء الفهم الناتجة عن

التعميمات المفرطة Overgeneralization

واستخدم برامالد (Bramald, 1994, 85: 99) : أنشطة متنوعة تعتمد على استراتيجيات الألعاب لمساعدة التلاميذ على علاج مشكلات بطء التعلم لديهم.

كما استخدم كمب (Kemp. 1995, 225) : وصفات طهي الكيك وطهي البيتزا لمساعدة التلاميذ على فهم الكسور.

وأشارت كارولينا (Carolina, D 2006) إلى بعض الأسس العلاجية
لذوي صعوبات التعلم كما يلي :

- ١ - متابعة الأهداف للواقع.
- ٢ - مناسبة الموضوعات للمتعلمين.
- ٣ - الأنشطة الصفية واللاصفية من البيئة.
- ٤ - الاعتماد على الخبرة الحسية المباشرة والمشاهدة .
- ٥ - توصيح المادة العلمية بالوسائل التعليمية.
- ٦ - تكرار الأنشطة والتمارين وتنوعها.
- ٧ - الممارسة والتمرين للمهارات.
- ٨ - التدريب على التركيز والانتباه.
- ٩ - تمارين وأنشطة تعتمد على الربط وإدراك العلاقات.
- ١٠ - البدء بالمحسوسات والتدرج إلى المجردات.
- ١١ - تنمية الدافعية عن طريق المكافآت والتشجيع.
- ١٢ - أنشطة صفية وتمرين على ممارسة اللغة والحديث عما رأوه
وسمعوه .

وإذا كانت هذه المؤشرات تم استخلاصها بناء على البرامج العلاجية
بصفة عامة فإننا نجد أن تعدد المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية يتطلب
التركيز على كل عملية عقلية على حدى وفقاً لطبيعة المشكلة وإفراد المداخل
العلاجية المناسبة لكل عملية عقلية معرفية.

أولاً : مشكلات صعوبة تسجيل المعلومات :

هذه المشكلة ترتبط بعملية الذاكرة ووظيفتها والاستراتيجيات الإثرائية
لذوي صعوبات تسجيل المعلومات، لذلك بهما أن نقدم استراتيجيات لتيسير
عملية استذكر في ضوء نظريات علم النفس المعرفي.

إستراتيجيات إتماء الذاكرة تبني على ما يلي :

١ - مبادئ الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى :

إن مبدأ الذاكرة طويلة المدى قد يعمل عندما تكرر أو تكتب الأفكار والحقائق التي نقرأها. وأنشاء هياكل بالسرد أو الكتابة فأنت تتذكر كل فكرة في عقلك لمدة ٤ أو ٥ ثوان وهي المطلوبة للذاكرة المؤقتة حتى تتحول إلى ذاكرة دائمة بكلمات أخرى فإن الدقائق القليلة التي تستغرقها لاسترجاع والتفكير فيما تحاول أن تتعلمه هي أدنى وقت وهو الوقت الذي يعتقد علماء الأعصاب أنها ضرورية للسماح للفكرة أن تتحول إلى ذاكرة دائمة بسهولة استرجاعها بسهولة أكثر.

الإدراك بعد مرحلة أسهل وأيسر من الذاكرة عن مرحلة التذكر والاسترجاع. فعلى سبيل المثال وفي امتحان ما من السهل جداً معرفة وإدراك إجابة لسؤال ما لو كانت هناك خمس اختبارات نختار منها الإجابة عن تذكر الإجابة بدون ذكر أو كتابة اختيارات. لكن الوصول لأبعد من مجرد معرفة الإجابة الصحيحة عدم تراها. فمن الضروري للذاكرة طويلة المدى لأنه كلما تذكرت المزيد من المعلومات كلما كان من الأفضل أن تتذكرها.

٢ - فهم المعلومات الجديدة :

أولاً والأكثر أهمية يجب أن نتأكد أن نفهم المعلومات الجديدة قبل محاولة تذكرها. أسلوب جيد لضمان فهمها هو أن تتذكر أو تكتب أفكار الكاتب بكلماتك وأسلوبك أنت، ولو لم تستطع عندها سوف يعني هذا عدم فهمها. الاستنتاج لا نستطيع تذكر ما لا نفهمه وبكلمات أخرى لا نستطيع صياغة ذاكرة واضحة وصحيحة من خلال فهم ضعيف ومشوش.

وفي الفصل لا تتردد في سؤال المعلم لأن يشرح بشكل أكبر النقطة أو الموضوع الذي لا تفهمه أو الغير واضح لك.

ولو أن النقطة غير واضحة، فبهاك فرصة جيدة إنها ليست واضحة للآخرين أيضاً، لهذا لن تضيع وقت أي شخص علاوة على أن أغلب المعلمين والمدرسين يقدرّون فرصة الإجابة على الأسئلة.

فهما بشكل صحيح وتذكرها من أول مرة :

لقد علمنا أن التذكر يعتمد على تشكيل وصياغة أثر عصبي أصلي وواضح في المح في المقام الأول أن هذه الانطباعات الأولى هامة جداً لأن العقل يتمسك بشكل قوي بالانطباعات الحاطنة والغير سليمة كما يفعل مع الانطباعات الصحيحة السليمة ثم عندها علينا أن نسي ونفيد التعلم، إن المعلومات الحاطنة منتشرة جداً حتى أن مارك توين كتب ذات مرة:

"أن التعليم يتشكل في الأساس مما نسيناه أو أعدنا طرحنا لفكرة ما"

٣- تقييم التعلم :

طريقة أخرى لتحسين التذكر هي من خلال التقييم والتقدير. بعد أن تدرس، أعد التفكير في الأمر في عقلك افحصه وحالها. فلتعتد عليها كأنها صديق. استخدم المقاربة أو التصديق يشبه هذا الموضوع أو يختلف مع الموضوعات الأخرى ذات الصلة؟ لو أن التعلم يتعلق بأشياء تتعلق بالحدس، فهل توافق أم لا؟ هل هناك مظاهر للموضوع الذي تستطيع انتقاده؟ أن التفكير التحليلي يشجعك على دراسة الموضوع في عدة أشكال ومظاهر وهذا النوع من المعالجة العقلية يجعلك أكثر معرفة ومن أجل كل هذه الأسباب ينحس عملية التذكر بشكل ملحوظ وكبير.

٤- مبدأ التعلم الزائد (Over Learning) (القراءات الإضافية) :

بعد أن تكرر ذكر درس ما بشكل كافٍ بحيث تستطيع أن تقول وتسمعه

تماماً، ولو أنك قرأته لعدة مرات أخرى سوف تتعلمه بشكل زائد. لقد قال عالم نفس وباحث شهير هو Ebbinghaus أن كل قراءة إضافية (بعد أن عرفت جيداً المعلومة) تستطع في الدهن الأثر العقلي بصورة أكثر عمقاً وبهذا تصع وتؤسس قاعدة لتذكر طويل المدى (ذاكرة طويلة المدى) أن التعلم الزائد بالنسبة للعديد من الناس يُعد صعب لأنه مع الوقت الذي يصلون فيه إلى المراجعة الكاملة فيها تنغى وقت قليل ويكونون متلهفين لتترك الموضوع والانتقال إلى شيء آخر. لكن حتى قراءة وتذكر الموضوع والمعلومة لمرة أخرى يزيد بصورة كبيرة من القدرة على التذكر، لهذا حاول أن تتذكر هذا وأن تستعيد من هذا الأسلوب عندما تستطيع.

٥- مبدأ القدرة على التذكر :

لا يوجد مدأ أهم أو أكثر فاعلية من التذكر لتحويل ونقل المعلومة من ذاكرة المدى القصير إلى ذاكرة المدى الطويل لسبب واحد وهو أنه من الواضح أنك في عملية تكرار المعلومة يمكن للتكرار والحفظ أن يأخذ عدة أشكال مثل التفكير في المعلومة وتسجيلها وكتبتها وأخيراً قراءتها بصوت عالي. إن التفكير فيها هو الأقل تأثيراً لأنه يعطي لنا أقل قدر من القوة بما أن الكتابة أو التحدث يتضمنان رسائل مركبة عضلية كهربية أكثر موجهة للمخ والمعروف بأنها تزيد رد الفعل العقلي والحفظ أو التسجيل العقلي. أما التكرار الصوتي أي قولها بصوت عالي هي في العادة الأسلوب الوحيد الأكثر فاعلية للدراسة لأنه يوظف العديد من الحواس أكثر من أي أسلوب دراسة آخر (يستفيد من كل من الحواس الصوتية والسمعية) فعلى سبيل المثال لو أنك قمت بدراسة ملاحظتك مباشرة بعد الفصل فإن الدراسة تتم بالتكرار الصوتي ولن تقوم بقوة المعلومة الجديدة فقط بل سوف تقوى الآثار العصبية الموجهة للمخ أيضاً.

٦- مبدأ التكرار Recitation :

هو ببساطة تكرار الأفكار بصوت عالي وهي الأفكار التي يجب أن تتذكرها. فعلى سبيل المثال بعد أن تقوم بجمع معلوماتك في شكل مذكرة وبعد أن تصنف وتقسيم العناصر التي لديك تقوم بقراءتها وتكرارها. وها هي الطريقة، تقوم بإخفاء مذكراتك وملاحظاتك ثم تقرأها بصوت عالي وبعدها تكشف الملاحظات وتفحص مدى الدقة التي قمت بتسميعها بها. ولا يجب أن تحاول تكرار وتسميع المعلومة كلمة كلمة (حرفياً)، بل يجب أن تسمعها وتقولها بالكلمات والأسلوب الذي عادة ما ستستخدمه لو كنت تشرح وتوضح المعلومة لصديق ما. وعندما تستطيع قولها عندها فقد عرفتها وحفظتها (وهذا هو سبب أنه من الأفضل ألا تقرأ من النص مباشرة).

* كيف يتم التكرار والتسميع :

إن تكرار يحول المعلومات إلى الذاكرة الثانوية أو الذاكرة طويلة المدى. عندما أو في أثناء قراءة للكلمات في جملة ما أو قطعة ما فإن الذاكرة الرئيسية (الذاكرة قصيرة المدى) تحتفظ بهم في العقل وقت كافٍ كي تدرك معنى الجملة أو الفقرة. إلا أن الذاكرة الرئيسية لها قدرة محدودة ومع استمرارك في القراءة فإنك تستبدل الكلمات وأفكر الفقرات الأولى بكلمات الفقرات التالية وهذا أحد الأسباب لعدم تذكر كل شيء في الجراء الأول في الفصل عند وصولنا لنهاية الفصل عندما نقرأ بصورة مستمرة بدون أخذ راحة أو أخذ وقت لدراسة وبحث ما قرأناه بالفعل.

وعندما نكرر أو نتأمل فقط الفكرة التي تتضمنها الفقرة يكون للفكرة فرصة (ليست مضمونة) للوصول أو الدخول في الذاكرة الثانوية (القدرة على التخزين أو التذكر لفترة طويلة)

تذهب كل المعلومات للشفهية إلى الذاكرة الأساسية (الذاكرة قصيرة المدى). وعندما يُعاد تكرر ما (تسميعها) يذهب جزء إلى ذاكرتنا الثانوية (طويلة المدى). أما باقيها وهو عادة نو الأهمية الأقل لنا يعود إلى الذاكرة الأساسية ثم نسيانها.

سواء كانت المعلومات الجديدة 'تُحزن' أو 'تنسى' تعتمد على تكرارها لها بصوت عالي وعلى اهتمامنا وتركيزنا على المعلومة. ويوضح جدول (١) نسبة التذكر مقارنة بعدد الأيام

م	بعد عدة أيام	القدر الذي يتذكره الطلاب الذين لم يقوموا بإعادة النظر والبحث هو:	القدر الذي يتذكره الطلاب الذين قاموا بالبحث والدراسة
١	٧	٣٣ %	٨٣ %
٢	٦٣	١٤ %	٧٠ %

جدول (١)

بالنسبة للطلاب كانت أحد أهم اعتباراتنا هي الحفاظ على ما تم تعلمه قديماً في حين يواصل الحصول على معلومات جديدة. هل بصورة أفضل عندما تبدأ دراسة موضوع ما أم بعد أن نعرف شئ بالفعل عن هذا الموضوع ؟ وفقاً لعدة دراسات حديثة، يبدأ التعلم الذي يتضمن حفظ حلقة أو وحدة من المعلومات ببطء ثم يزداد سرعة ثم وأخيراً يصبح مطرد، بكلمات ومعنى آخر أن مقدار التعلم ككل وحدة في الزمن يكون صغيراً في بادئ الأمر ثم يزداد ثم يصبح ضئيل مرة أخرى. إن هذه النتيجة تتعارض مع دراسات أقدم توضح أن التعلم يكون سريع في بادئ الأمر ثم يصبح أبطأ حتى يقل.

وبالرغم من استمرار الطالب في الدراسة، قد يتوقع أن يتعرض لفترات من الزمن عندما يبدأون هناك القليل أو لا يوجد ما يحصله في دراسته. إن

مثل هذه الفترات أو المراحل في التعلم قد ترجع إلى عدة أسباب مثل التعب أو فقد الاهتمام أو تناقص ما يستفيدة بسبب استخدام نفس الوسائل الغير فعالة تفسيراً آخر لهذه المرحلة Plateaus هي أنها تمثل فترات راحة ونوقف بين مراحل الفهم، عندما يحصل الطالب تبصر جديد وفهم جديد يستطيع عنده المواصله والاستمرار وفي بعض الأحيان تكون المرحلة الأدنى لفهم ما أو مهارة قد تتدخل بالفعل مع أو في التقدم إلى المستوى الأعلى. فعلى سبيل المثال أن تعلم القراءة من خلال الأحرف الفردية لحروف الهجاء تتدخل وتتصارب مع تعلم القراءة من خلال استخدام الكلمات إن تعلم القراءة كلمة يؤخر تعلم القراءة باستخدام الجمل أو التركيبات.

إن أهم شئ هو إدراك ومعرفة أو المراحل أو الفترات الزمنية للتعلم البطئ لا مفر منها وهي حتمية ولا يجب أن تثبط من عزم الطالب. قد تكون عملية التعلم مستمرة لكنها تكون خطي أبطأ وإدراك الطالب أنه في مرحلة ثبات نحتم عليه أن يحاول أن يحلل ويحسن من مناهج وأساليب دراسته لو أمكن. إلا أنه وفي بعض الأحيان قد تكون العملية العقلية الغير صحيحة تتدخل وتتعارض مع الإدراك الضروري للعلاقات الجديدة. ويكون التعلم البطئ في بعض الأحيان بسبب التعب وفي أي من هذه الظروف. قد يكون الإجراء الآن فعالية هو ترك الدراسة لفترة مؤقتة والعودة لها فيما بعد، بعد أحد فترة راحة جيدة.

إن المعدل الذي يتعلم به الطالب يعتمد على قدرته على التعلم. لكن الطلاب البطيئين يتذكرون بشكل جيد مثل هؤلاء الذين يتعلمون سريعاً، شريطة أن يكونوا قد تعلموا المعلومة بنفس الحودة والسبب في أن الطالب الذكي قد يؤدي في الامتحانات بصورة أفضل هو أنه تعلم الموضوع بصورة أفضل خلال الوقت المتاح لكن لو قصى الطالب الأبطأ وقت كافي في دراسته

يستطيع حفظ كل نقطة أو جزء في المعلومة مثل الطالب السريع تماماً. ولحسن الحظ هناك دليل أن كل من معدل التعلم والتذكر يمكن تحسينهما بالتدريب والممارسة.

٧- مبدأ استنزاف الإرسال العصبي Neuro – Transmitter :

عادة ما يدرس الطلاب أو يحاولون القراءة لفترة طويلة جداً في الزمن بدون التوقف وأخذ راحة. واستنتج ب.ف. سكرن وخبراء آخريين أن الطالب المتوسط لا يستطيع أن يدرس مواد صعبة بشكل جيد لأكثر من ٤ ساعات يومياً تقريباً، ثم تبدأ الكفاءة والذاكرة في المعاناة. يوضح البحث أن الطالب المتوسط لا يستطيع أن يذكر بكفاءة نفس الموضوع لأكثر من أربع ساعات متعاقبة حتى مع أخذ فترات راحة قصيرة كل ساعة إن ما يحدث هو ما تمت الإشارة له باعتباره مبدأ استنزاف الإرسال العصبي، ولقد طور علماء الأعصاب أساليب لرصد النشاط (عادة يُعرف بالحوافر الكهربائية) والتغيرات الكيميائية في المخ خلال الدراسة أو خلال عملية التفكير. لو قام المرء بدراسة نفس الموضوع لفترة طويلة قد يحدث الإرهاق والملل وفقدان تركيز بسيط. أنها نتيجة عامة ومعروفة للدراسة المستمرة الكثيرة عندما تصبح حتى المفاهيم البسيطة بلا معنى تماماً. أوضحت عملية رصد نشاط للمخ والتغيرات الكيميائية إلى أن الدراسة لفترات طويلة يتسبب في استنزاف المواد الكيميائية في خلايا المخ وهي الضرورية للقيام بعملية جمع معلومات كفاء لهذا ومن أجل تخزين وجمع فعل للمواد والمعلومات في الذاكرة فلنقم بأخذ فترات راحة كثيرة (على الأقل ١٠ دقائق كل ساعة) ولادئها أن تدرس أي مواد صعبة لأكثر من أربع ساعات يومياً ولا تدرس أي موضوع سهل (حتى مع أخذ فترات راحة) لأكثر من أربع ساعات مستمرة.

لقد علمنا عن علماء النفس المعرفي الإدراكي الكثير عن تخزين المعلومات في ذاكرة المدى الطويل. وفي الحقيقة نعرف المزيد والكثير عن كيفية تخزين المعلومة لسهولة الاسترجاع والتذكر أكثر مما نعرف عن أي مظهر أحر من مظاهر التعلم. ولسوء الحظ أن ما نعرفه لا يتم تعليمه في الفصل عادة

وقد أشر أونيل (١٩٩٢) ليست كل أنواع التعلم تؤدي إلى ممارسة بناءة و"يكون حفظ الحقائق الأساسية أمر حوهرى عادة" إن تعلم الحقائق والإجراءات بعد جزءاً تقليدياً ومهماً في تعليم التلاميذ (O'Daffer, 376, 1993). وفي وقت ما يجب تشجيع الطلاب أن يدخر المهارات اليدوية والوظائف ذات الرموز وحدها (Bohan and Shawaker, 1994, 247). إن الارتباط بالصورة يصنع رويط للفجوة بين المجردات إلى للرمزية السهلة عندما يتم تصوير العناصر الرقمية لقاعدة رياضية تشخيصية يكون تذكرها سهلاً .

إن هذا النظام يختلف عن نظام التكرار للاستظهار^(١) عن ظهر قلب فهذا النظام سريع وسهل في الاستخدام. إن ريلمان (١٩٩٢م) الذي يُعلم دوره في أساليب تقوية الذاكرة يصف نظام الاستظهار باعتباره أسلوباً ومنهج ميكانيكي يعتمد على التكرار والذي يستغرق وقت طويلاً ويشتت انتباهنا عن العرض الأساسي وهو فهم المعلومة. ووفقاً لتريلمان نحد أن تحويل المعلومة إلى صورة بعد أسلوب أسهل وأكثر يُسر للدراسة ... كلما زادت سخافة وسداحة الصورة كلما زاد احتمال أن نتذكرها أو نستطيع استرجاعها كما قال أنت يجب أن نتعلم هذا النظام وجعله مهمة لنا لتعلمه للأطفال.

(١) الاستظهار : عادة يكون حفظ سور فهم

إن المعالجة البدوية الفعلية تستخدم لتبني فهم العمليات الرياضية ولأن هذه البراعة "بدوية" ممتعة لا يعني بالضرورة أن التلاميذ يستطيعون عمل الروابط الرمزية الضرورية كي يصبحوا علماء رياضيات بارعين حيث يُعاني العديد من الطلاب من سد الفجوة ما بين مرحلة المعالجة manipulative الحقيقية ومرحلة الرقم الرمزي.

يتمتع الطلاب بتحويل الحقائق الرياضية إلى شخصيات والتي يمكن أن يستبعد في عمليات الطرح أو لإضافة في عمليات الجمع. إن هذه هي طريقتهم في تحويل المعنى إلى رموز مجردة وبذلك تصبح الأرقام سهلة في التعامل معها في حل المسألة أو المشكلة مثل نظائرها الواقعية. إن ربط كلمة ذات سجع لوصف السمة المضافة ومقطع موسيقي سريع له صلة بقوة الذاكرة وتذكر الحقيقة المتعلقة بعمليات الضرب (عملية رياضية).

إن الحساب هو نشاط عقلي لعمى معين وحل مشكلة. إنه ليس استظهار لحقائق منفصلة ولا تعويد الطالب على المهارات اليدوية (المتعلقة بالرياضة) لأن الطفل يفضل في إدراك اتصالات الرمزية لعناصر الرقمية. إن مساعدات أو العوامل المساعدة للذاكرة تسمح للطلاب أن يبينوا ويركبوا ويستخدموا الأرقام بشكل عقلي كي يصبحوا قادرين على حل المشكلة أو المسألة بصورة أفضل. وفي الاختبارات سئل الطلاب نتيجة جيدة في التفكير المنظم وحل المشكلة والمسألة في الامتحان. لقد استخدم هذا البرنامج بصورة فعالة، وليس في فصلي القسط، بل في الفصول الأخرى في ولاية Arkansas. تم تمويل هذا البرنامج من جانب وزارة التعليم في أركانساس، منحة البرنامج النموذجي للمعرفة ١٩٨٨ - ١٩٨٩ م وبرنامج زمالة Christa McAuliffe التابع لوزارة التعليم ١٩٩٠ - ١٩٩١ للنشر والبحث. أظهر تحليل قائمة البيانات مكسب كبير في سجلات الفصل الصيفي للمعلمين بعد

أن استخدموا مساعدات الذاكرة في القراءة والحساب (جونر ، ١٩٩١م). إن هذه النتيجة كانت متفقة مع تحليل نبحث قام به كتاب مدرسة تجديد الدات، والدين وجدوا أن المباريات التي أدت إلى أكثر أثر "درامي" على تعلم المدرسة هي تلك التي استخدمت بمادح للمساعدة على التذكر، وواصل الكاتب قائلاً أنه "وللمعرفة الأساسية مثل ... مهارات التخمين.. يريد في حقيقة الأمر أن يكون لدينا درجة عالية جداً للنجاح لكل الطلاب لأن أي في أقل يُعد عيب رهيب لهم (جوس، وولف، Calhour ١٩٩٣م سنة ٧٤) إن العوامل المساعدة على التذكر تجعل القدرة على الجمع والطرح الصرب سريعة وسهلة بحيث يستطيع الطلاب التركيز على هدف تعليمي أعلى للتفكير النقدي.

لو استطعت تعديل برنامجنا الحالي الخاص بالرياضيات سوف تدخل فر تقوية الذاكرة في المنهج الدراسي. ولو استطعت تعديل النظام التعليمي الحالي ككل سوف أعلم كل الطلاب كيفية استخدام روابط الصور ليتعلموا بنفسهم أيًا كان ما يرغبون في تعلمه. وفي النهاية لا يوجد أحد يستطيع نعم ل ما هو معروف. وما نعلمه لو أنه غير هام لنا أو لا يفيد (سكوير، ١٩٨٥). لكن الأكثر أهمية لنا لا نعرف ما سوف يحتاجه الطلاب في المستقبل كي يتعلموه لينجحوا وكما يقول Marzano في النهاية قد يكون من الأفضل أن نساعد الطلاب على تطوير العادات العقلية التي سوف تساعدناهم على أن يتعلموا بنفسهم أيًا كان ما يريدون أن يتعلموه أو يعرفوه.

أم أن وسنلي للتذكر تساعد على القراءة والحساب أمر لا يثير الدهشة إنني استخدم الأساليب التراطبية المعاونة للذاكرة والتي عرفها الخبراء في مجال تقوية وتحسين الذاكرة منذ زمن. ولعل ومع كون المعلمين والطلاب أكثر معرفة وتعود على سبل مساعدات الذاكرة. سيكون هناك حديث أقل عن

تأخر أو التحلي عن التعلم وأن الطلاب سوف يتمسكون فعلاً بالتعلم، عارفين أنهم سوف يكون لديهم السر لحل غموض النظام التخزين والذاكرة في المخ.

أساليب تقوية الذاكرة :

توجد ثلاثة عناصر أساسية يجب وضعها في الاعتبار ودراستها في أساليب تقوية الذاكرة :

- ١- أن نعلم للجميع كل الوسائل الحسية.
 - ٢- يتم تذكر المعلومات بشكل أفضل عندما ترتبط بأشياء مهمة بالنسبة لنا أو مفيدة لنا.
 - ٣- يسهل تذكر المعلومات الجديدة لو أمكن ربطها بشيء محزن بالفعل في بنك الذاكرة.
- يمكن تعقب النجاح الحديث في التعلم إلى هذه العناصر أن التعليم بالمعالجة اليدوية بالأيدي والبراعة الرياضية والرسم الدينامي وتسجيل الدينامي وبصورة عامة الكتابة في كل المواضيع تسهل من التعلم بالنسبة للمتعلمين بصرياً وتكتيكياً.

إن الطريقة المعتمدة على ما كتب بالنسبة للقراءة فعالة لأنها قصة لها أساس ومثيرة للاهتمام (لا توجد حاجة للتخلي عن علم الأصوات لأن التعليم الصوتي السماعي حمل بل أضف القصص وأجعل للقصة أو الصوت أساس قائم على القصة، إن تعليم الحساب في الوقت الحاضر يركز على مشكلات حقيقية تجعل الحساب ذو معنى ومفيد للطلاب.

وفقاً للبحث يسمى المعلمين العنصر الرئيسي الثالث في أو من أساليب تقوية الذاكرة وهي الترابط.

قد تكون المعلومة مثيرة ومتعددة الحواس، لكن ليست مخزنة لكي يتم تذكرها سريعاً. أن استخدام صور راسخة في بنك الذاكرة لربط المعلومات

الجديدة. كما قوى الدافع أو الحافز الكهربى، كلما سهل تذكر الشئ. وهذا هو السبب لماذا تستخدم نظم مساعدة الذاكرة عوامل الترابط.

يسهل على الطفل تذكر كلمات مثل "قطة"، "كلب"، "التمساح" ووحيد القرن" عن تذكره بكلمات مثل "ال" "أداة التعريف" لأن العفل فى العادة لديه صورة محزنة ككل من الكلب أو القطة .. الخ فى بذك الذاكرة تؤثر الصورة منفر كهربى قوى لربط الكلمة التى سوف يتم تخزينها. لا يستطيع المخ تصور "ال" أو العناصر العددية الرقمية لمسألة حسابية وتساعد روابط الذاكرة على توفير منطقة تحرير لهذه المعلومة الجديدة من مساعدات الذاكرة لدى كل من الصوتيات والحساب هى hands-on وكتيكية والقصة القائمة على المساعدات هى أيضاً مرتبطة لمساعدة المخ على تخزين معلومة جديدة وبهذا يستخدم كل العناصر الثلاثة من أساليب وطرق تقوية الذاكرة.

* تحسين وتطوير الذاكرة :

لقد ناقشنا الجزء السابق عمليات الذاكرة وقدمنا لك بعض المفاهيم الأساسية للذاكرة. إلا أن ما قدمنا هو مجرد فطرة. لو أعدت النظر فيما قدمناه والمتعلق بالذاكرة والتعلم سوف نحدد أن هناك قدر واسع وكبير من المعلومات حول الموضوع. لكن ومع تحول عملية التعلم إلى عملية أكثر أكاديمية وشخصية فعالة سوف يريد اهتمامك بمعرفة كيف يتم استخدام هذه المعرفة والمعلومات. بكلمات أخرى. كيف يمكن أن تساعدك فى تحسين ذاكرتك لهذا سوف نركز على أساليب واستراتيجيات للذاكرة فيما يلي :

(١) جمعها معاً :

إن تنظيم وترتيب المعلومات يمكن أن يحسن الذاكرة بشكل كبير. فعلى سبيل المثال، تخيل كم من الصعب أن نتذكر قائمة عشوائية تضم ٦٢ حرفاً، ومن جهة أخرى لن يكون من الصعب أن نتذكر الحملة الأولى فى هذه الفترة

(التي تضم ٦٢ حرف، أيضاً أن تعلم قدر كبير أو ضخمة من المعلومات غير المترابطة والغير المنظمة من عدة فصول قد يكون أمر شديد الصعوبة ويُعد تحدي كبير. لكن مع التنظيم وإضافة معنى للمعلومة قبل تعلمها ودراستها، يمكن أن تسهل كل من عمليتي التخزين (الحفظ) والاسترجاع (التذكر) بكلمات أخرى يمكن أن تتعلمها بشكل أفضل وتذكرها بسهولة أكبر. إن المفاهيم التالية قد تساعدك على جمع العديد من المعلومات معاً للعمل على زيادة الفهم والتنظيم، وقد يعني هذا تنظيم المعلومات على السورق (كتابة) مثلما هو الحال عندما نقوم بعمل مسودة أو شبكة معلومات أو أن تنظيم المعلومات في دأكرتك، مثل تعلمها بنظام أو ترتيب معين أو القيام بربط مقصودة بين الأفكار. (الاجمال).

(٢) عملية التمرکز :

هذا يعني تعلم مفاهيم عامة قبل الانتقال إلى التفاصيل المحددة. عندما تقوم بالدراسة بهذا الشكل أو الأسلوب سوف تركز على الحصول على شكل عام أو نظرة عامة قبل أن تتجه أو تلتفت إلى التفاصيل عندما تفهم المفاهيم العامة أولاً سوف يكون للتفاصيل معنى أوضح، وجود مجموعة من المعلومات الغير مترابطة لحفظها مثل التواريخ، إن المعلومات تتسق معاً في شكل عام. ومع فهمك لكيفية ارتباط التفاصيل الصغيرة بغيرها من التفاصيل. سوف تجمع المعلومة بشكل أعمق (حماية على الحفظ ثم التذكر فيما بعد من خلال الدكرة) ربما كانت هذه الفكرة مألوفة حيث أن هناك العديد من استراتيجيات التعلم قائمة على أسلوب أو طريقة التمرکز. فعلى سبيل المثال تستخدم هذه الطريقة في إعطاء فكرة عامة تمهيدية عن فصل ما للأفكار الرئيسية كطريقة لزيادة فهمه للتفاصيل الموجودة في الفصل. قد تلاحظ أيضاً أن العديد من فصول كتب المدرسة منظمة من أو في صيغة "العام إلى الخاص" أخيراً ربما

قد نستخدم هذا الأسلوب أو هذه الطريقة عندما تدرس من ملخص أو مصغرات (جداول) أو خريطة مفاهيم. وبسبب تنظيمها فإن هذه الأدوات تناسب جداً عملية التعلم من العام للخاص بشكل محدد.

(٣) التنظيم من خلال المعنى والارتباط :

لقد ناقشنا فيما سبق مفهوم الفهم بعمليات ربط مقصوده لتحسين تذكر وحفظ ما تم تعلمه، فما الذي نعصده بمفهوم "الربط للمقصود" من الشخص وفي أثناء تعلمه يقوم بعمليات ربط باستمرار، فنحن نقوم بعمليات ربط مستمرة ما بين ما نتعلمه والبيئة المحيطة بنا، وما بين المعلومة وحالتها العقلية وما بين المعلومة وفيض أفكارنا. عندما نترابط الأشياء في الذاكرة، فإن التفكير في شيء منها يساعد على تذكر الأفكار هل قمت بإعادة تذكر مسارك عندما نسيت أين وضع شيء ما مثل مفاتيحك مثلاً؟ وعادةً ، عندما تقترب من المكان الذي وضعت فيه تتذكر فحاة أو تكون قادر بشكل مفاجئ على تذكر فيامك بوضعهم على المضدة أو في حقيبتك الرياضية. وهذا هو الربط لقد كانت ذكرى وضع المفاتيح مرتبطة بذاكرتك عن الأشياء الموصحة في البيئة المحيطة. وتستطيع أن تستفيد من الربط بأن تجعلها عملية مقصودة. عندما تواجه صعوبة في تذكر المعلومات الجديدة، تستطيع أن تساعد على استرجاعها بالتفكير فيما ربطها به بكلمات ومعنى أعد تعقب مسارك العقلي سوف تعود إلى هذه الفكرة عندما تقوم بمناقشة الاستراتيجيات المحددة.

(أ) ربط المعلومة بذاتك :

أحد الطرق لحفظ المعلومات بشكل أعمق وأيضاً خلق رد وتربط ذو معنى هو التفكير في مدى إمكانية أن يكون للمعلومات معنى شخصي. قد تفكر في مدى ارتباط المعلومة الجديدة بحياتك وتجاربك أو بأهدافك لو

استطعت أن تربط المعلومات الجديدة بالذكريات المخزنة فعلاً (التراث العقلي) سوف تكون المرید من الإشارات لتذكر المعلومات والمواد الجديدة.
ب) التجميع :

يمكن تفسير هذه الفكرة بشكل أفضل من خلال قبل القراءة أو مواصلة القراءة، خذ دقيقة لإكمال التمرين التالي :

تمرين التجميع :

اقرأ القائمة التالية من أنواع الرياضات مرة واحدة فقط وعندما تنتهي اكتب أكبر قدر تستطيع تذكره بدون النظر أو الرجوع إلى القائمة :

التزلج على الجليد - كرة السلة - التنس (كرة المصرب) - الففز الطويل - التزلج على الجليد بزلاجة مزدوجة - ١٠٠ م حواجز (عدو) - الهوكي كرة القاعدة (البيسبول) - التزلج على الجليد رمي القرص - جولف - القفز العالي - كرة الطائرة - رمي الرمح - كرة القدم - Luge - لعبة الكرلنج (*) - الكروكيت - العشارى - قفز الحواجز

لاحظ عدد الرياضات التي استطعت تذكرها بشكل صحيح سوف نعود إلى هذا التمرين فيما بعد.

تستطيع تنظيم المعلومات بجمع المفاهيم المتشابهة معا أو الأفكار المتصلة معا. إن ترتيب المعلومات إلى مجموعات متصلة يساعد الذاكرة من خلال تنظيم المعلومات "على سبيل المثال وفي التمرين الذي انتهيت منه لتوك تستطيع جمع كل الرياضات في الفئات التالية

أ) رياضات شتوية

ب) رياضات المضمار

ج) رياضات الكرة

(*) لعبة الكرلنج هي لعبة على جليد تزلق فيها حجارة ملساء كبيرة نحو الهدف

تذكر هذه التصنيفات في العفل وحاول أداء التمرين مرة أخرى ولو أن
داكرتك مثل أغلب الناس سوف تكون قادر على تذكر المزيد من الرياضات.
لقد وصحا في هذا المثال قائمة بنية وقصد صياغة مجموعات لهذا، كانت
هاك سنة أو سبع رياضات في كل فئة وتصنيف إلا أنه ومسح القليل من
التفكير يمكن استخدام هذا التصنيف بعدة طرق. فعلى سبيل المثال هل
تستطيع التفكير في طرق أخرى يمكن من خلالها تجميع هذه الرياضات؟
هناك رياضات فردية وهناك رياضات جماعية وهناك رياضات قد تستمتع
بها وأخرى لا تحبها، هناك رياضات تحتاج العديد من الأجهزة وأخرى لا
تتطلب إلا القليل أو لا تحتاج أجهزة نهائياً. عندما تحاول تذكر القوائم
للاختار قد يكون للمفاهيم والكلمات نظام طبيعي أو قد لا يكون لها. لهذا قد
تحتاج إلى أن تكون مدع عند قيامك بعمليات الربط. وأخيراً إن عملية تنظيم
قائمة إلى مجموعات قد تساعدك عادة في فهم الصلة والعلاقة ما بين المفاهيم
بشكل أفضل.

(٤) الترابط النشط :

لقد سبق وناقشنا بالفعل فكرة الروابط والترابط وهي : مساعدة للحفظ
والتحريث واسترجاع المعلومات الجديدة وربطها عن عمد مع شيء مألوف أو
معتاد. عندما تتعلم شيء جديد وغير معتاد، حاول أن تربطه بشيء تعرفه جيداً
مثل الصور والألفاظ والموسيقى أو أي شيء كان. لا يجب أن يؤدي الربط إلى
معنى منطقي، وفي أوقات كثيرة تكون عمليات الربط التي تبقي في عقلك
هي النكات والأشياء السخيفة الساذجة خاصةً. هناك بعض الناس يتذكرون
الأسماء بهذه الطريقة، فعلى سبيل المثال قد يتذكرون اسم "روبرت جوبين"
بتحليلهم روبرت وهو يلعب الحولف (على النجيلة الخصر) أو يرتدي
ملابس حصراء أو مغطى بلون أخضر أو فلنفرض من جانب تحليلك أنه

عليك أن تتذكر أسماء الأوردة في الجسم البشري وأول اسم في القائمة هو "الوريد البكرياسي" ثم يليه gastroepipibic الأيمن ثم الأيسر وهكذا تستطيع أن تتخيل وعاء للقلبي يتم تصنيعه. وقد تكون ترسم لوحة ذات ألوان زاهية وضربات فرشاة حزنية. لو أن وعاء التخمير يتم تنفيذه في ستوديو تخيل أنابيب الغاز ذات أفعال صغيرة عليهما (gastroepipeloic) في الأطراف اليسرى واليمنى للاستوديو...

الترباط النشط من خلال تعلم أسماء زملاء الفصل :

- ١- اختار أسماء زملاء الفصل الذين لا تعرفهم.
- ٢- لكل اسم ابتكر بعض الكلمات أو الأفكار التي تستطيع ربطها باسم ما. فعلى سبيل المثال. لو أن اسم أحد الطلبة هو Teresa Martinez قد تفكر الأم نيريرا ومرتن (اسم نوع من الطيور) و Mars الكوكب و Martini (اسم شراب) وكلمة "مرور" و Martinique .. الخ.
- ٣- بمجرد أن تبتكر عدة أفكار تستطيع أن تفكر في عدة طرق يمكن جمع الروابط بها لتذكر الاسم. وفي المثال السابق تستطيع خلق أو ابتكار Martinique ترباط بصري بتصور الأم تيريزا تقف على شاطئ.
- ٤- افعل هذا مع كل شخص، وسوف تكون لديك طريقة ممتازة لتذكر أسماء زملائك الجدد في الفصل.

٥- التعلم الفعال Active learning :

سوف نلاحظ أن مصطلح "التعلم الفعال" ظهر كثيراً أن للتعلم الفعال يدعم ذاكرتك بمساعدتك بالانتباه ومعالجة المعلومات أن كل أساليب الذاكرة التي ناقشناها تتطلب تعلم فعال وإيجابي حتى لو حضرت كل درس وقرأت كل واجب، ليس هناك ضمان في أن سوف تتعلم وتذكر المعلومة، بالرغم من أنك قد تستوعب بشكل سلبي بعض المواد

والمعلومات، ولضمان أن نتذكر المعلومات المهمة يتطلب الأمر أن تكون نشط وفعال ومستغرقاً في التفكير فيما نتعلم.

الذاكرة البصرية :

يتذكر بعض الناس المعلومات بشكل أفضل عندما تحول نصرياً ولو أن هذا هو الحال معك عندها قم بتحويل وتسجيل المعلومات بهذا الشكل. لكن حتى لو لم تعتبر نفسك "متعلم بصري" تحديداً، فقد نجد أن الذاكرة البصرية المنضمة يمكن أن تساعد وفي النهاية إنها أكثر من مجرد طريقة واحدة تحويل وتخزين المعلومات وأكثر من طريقة واحدة لاسترجاع المعلومات لعمل اختبار.

هناك العديد من طرق التحويل البصري واسترجاع وتذكر المعلومة. لقد ذكرنا بالفعل استراتيجية ربط المفاهيم مع صور بصرية لكن هناك مساعدات أو عوامل مساعدة للذاكرة البصرية تتضمن الرسم البياني وجداول واختصارات ... إلخ. عادة ما تكون هذه متوفرة في نصوص ما، لهذا استغل الصور أو الكارتون (الرسوم المتحركة) أو الخرائط أو رسم بياني أو أي مادة لو معلومة بصرية أخرى. كما تستطيع رسم العديد من هذه الأشياء بنفسك. فعلى سبيل المثال، حاول أن تتصور كيف ترتبط الأفكار مع غيرها وقم برسم بياني أو رسم خريطة أو صورة أو تمثيل وتصوير آخر للمواد والمعلومات. قد تجعلها عادة أن تقوم بتحويل المعلومات الصعبة إلى صور فعلية أو رسم بياني في مذكراتك أو ملاحظاتك أو تحول الكلمات إلى صور عقلية على أو في خلفية عقلك.

أخيراً، قد يكون استخدام ذاكرتك البصرية بسيط مثل كتابة الكلمات والظريات أو الصيغ الجبرية (متعلقة بالجبر). أن هذا لا يسمح لك فقط لاستخدام (تكرار) المعلومات، بل أيضاً رؤية الأسلوب الذي تبدو عليه على

الصعقة (تطوير ذاكرة بصرية قد تكون قادر على استرجاعها فيما بعد).
ميزة أخرى هي مساعدتك في لعب دور فعال في التعلم أو تعلم المعلومة.
عندما تفسر أفكارك أو ترسمها على الورق أو أن تكتب أشياء تحول
تذكرها. لديك الفرصة للتفكير في المعلومات بشكل أعمق.

٨- توضيحها :

عندما تحاول أن تتذكر شيء ما، قد يساعد فعلاً أن تقرأ المعلومة بصوت
عالي. يمكن أن تكرر الأفكار حرفياً (عندما نحتاج أن نحفظ عن ظهر قلب)
أو تستطيع تكرار الأفكار بكلماتك أنت (وبهذا تضمن أن تفهم بشكل حقيقي
المعلومات). أن تكرر المعلومة بصوت عالي قد يساعدك على تحويل
المعلومات (تحويل سمعي) ويحدد إلى أي مدى قد تعلمت بشكل جيد. لقد
أخبرنا بعض الطلاب أنهم عرفوا معلومات الاختبار وبندھشون عندما
يتجمدون ولا يستطيعوا تقديم ردود أفعال مناسبة. وبالنسبة لبعض الطلاب قد
ينتج هذا التجمد عن قلق وتوتر بسبب الامتحان. إلا أنه وبالنسبة للآخرين قد
يكون نتيجة المغالاة في تقدير مدى معرفتهم الجيدة للمعلومة. لو أن كررت
وقرأت المعلومة بصوت عالي من الذاكرة (بإجابة الأسئلة أو تعريف الكلمات
أو استخدام كروت مضيئة) فإن ذلك يوضح إلى عادة إلى أي مدى قد
تعلمتها. ولو أنك تعثرت في ردودك وإجاباتك ونظرت إلى الإجابة أو
استطعت تقديم إجابات عامضة عندها ستعرف أنك في حاجة إلى المزيد من
الدراسة.

بالرغم من أن القراءة والتكرار بصوت عالي قد يكون من أسلوب
المساعد للذاكرة أو للتذكر، فإن بعض الناس يتجنبونه خوفاً من أن يظهروا
بمظهر الأغبياء (ماذا لو رأي أحدھم أو شحص ما وأنا أتحدث إلى نفسي)
لو أن هذا يضيق عليك، فتعمل مع صديق أو مجموعة مذاكرة. ميزة أخرى

للعمل مع شخص آخر هو أنهم يستطيعون يذكرونك عندما تنسى مفاهيم مهمة أو تنسى فهم فكرة ما. إلا أنه يجب أن تتذكر أن للدراسة مع الآخرين لا تصلح مع الجميع فعلى سبيل المثال، قد يصحح بعض الطلاب قلقين أو يخافون من مجموعة الدراسة وقد يرتاحون بالدراسة وحدهم.

٩- تصور أنك تدرس المادة أو المعلومة :

طريقة فعالة لتقوية الذاكرة وفهم المواد والمعلومات المكثفة هو تدريسها إلى جمهور أو حضور خيالي. وبقيامك بهذا تكون مجبر على تنظيم المواد بطريقة ذات معنى لك وتتوقع أسئلة محتملة قد يطرحها تلامذتك، علاوة على أنه من خلال قراءة وتطور درسك بصوت عالي، سوف تكشف الثغرات في فهمك (وتتذكر) المعلومات والمادة. (ومن الأفضل بكثير أن تكشف نقاط "الضعف" هذه قبل الامتحان عن اكتشافها أثناء الامتحان، وبعد أن تتمكن من قسم معين من كتابك، حاول قول درس منظم حول أي موضوع من هذا الجزء. ثم راجع من أجل الدقة. لا تنسى توقع الأسئلة التي قد يسألها الطلاب حول المادة بطريقة وأسلوب لتوقع أسئلة الامتحان المحتملة.

أولاً : المراجع العربية

- ١- إبراهيم بن سعد أبو نيان ٢٠٠٢ : صعوبات التعلم وطرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية ، إصدارات أكاديمية التربية الخاصة المملكة العربية السعودية .
- ٢- أحمد أحمد عواد (٢٠٠٠) مدى فاعلية برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الثاني عشر ، ص ١٥٧ : ٢١٥
- ٣- أحمد أحمد عواد ١٩٨٨ : مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، بها ، جامعة الزقازيق .
- ٤- أحمد أحمد عواد ١٩٩٢ : تشخيص علاج صعوبات للتعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- ٥- أحمد أحمد عواد ١٩٩٣ : دلالة مشكلة صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية والحاجة إلى الحلول ، دراسة نظرية - مجلة معوقات الطعولة ، العدد الأول ، ص ٥١ : ٧١
- ٦- أحمد أحمد عواد ٢٠٠٢ : مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم الشخصي لصعوبات التعلم ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد الخامس عشر ، ص ١٠٥ :

- ٧- أحمد البهي ، أمينة إبراهيم ، محمد عبد السميع ١٩٩٨ : الغزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية ، المحلة المصرية للدراسات النفسية ، الهيئة المصرية العامة لكتاب ، العدد الواحد والعشرون ، ص ٦٧ : ١٠٧
- ٨- أحمد عباس عبد الله ١٩٩٢ : دراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي الدكاء فوق المتوسط والمتأخرين دراسياً وبطيني التعلم في التصنيف الثلاثي لاحتبار وكسلر لدكاء الأطفال ، محله المحوثة التربوية بجامعة قطر السنة الأولى ، العدد الثاني يوليو .
- ٩- أحمد عبد الرحيم ٢٠٠١ : الصفحة النفسية للأطفال ذوى الحالات البينية في القدرات العقلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ١٠- أحمد محمد عبد الخالق ١٩٩٦ : أسس علم النفس ، ط ٣ ، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية .
- ١١- إسماعيل العفي ٢٠٠١ : صعوبات التعلم .. المفهوم التشخيصي دراسة حالة ، دراسة غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- ١٢ أنسي محمد أحمد ١٩٩٩ : علم نفس التعلم ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية.
- ١٣- أنو الشرقاوي ١٩٨٧ : سيكولوجية التعلم ، أبحاث ودراسات ، الجزء الثاني ، مكتبة الأنجلو المصرية - الطبعة الثانية ، القاهرة
- ١٤- أنور الشرقاوي ٢٠٠٠ : صعوبات التعلم : المشكلة ، الأعراض ، الخصائص ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب

١٥- أنور ربيض ، حصة فخرو ، ١٩٩٢ . صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدرّكها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، ندوة كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ٢ - ٢٧ إبريل .

١٦- إيمان محمد الكاشف ١٩٩٥ : دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي . مجلة علم النفس ، العدد ٣٦ السنة التاسعة ، الهيئة المصرية للكتاب.

١٧- إيهاب محمد حليل ٢٠٠١ : المكونات العملية لمقياس ستانفورد بيبية الصورة الرابعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس دراسة غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

١٨- جابر عبد الحميد ١٩٨٤ : علم النفس التربوي ، ط ٣ - دار النهضة العربية - القاهرة.

١٩- جابر عبد الحميد ٢٠٠١ : خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة ، استراتيجيات تدريسهم ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٠- جابر محمد عبد الله ١٩٩٨ : بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي .

٢١- جمال عطية فايد ٢٠٠١ : مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل الدراسة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد السابع والأربعون ، ص ١٦٧ : ١٩١ .

٢٢- روبرت انتوني (٢٠٠٥) : ما وراء التفكير الإيجابي (مترجم) مكتبة

العبيكان - لرياض السعودية .

٢٣- جمال متقال القاسم ٢٠٠٠ : أساليب صعوبات التعلم ، دار صفاء للنشر - عمان .

٢٤- جمال محمد الخطيب ١٩٩٥ : المشكلات التعليمية والسلوكية ، قراءات مختارة، سلسلة معرفية تصدر عن ندوة الثقافة والعلوم ، معارف إيسابية ٩ ، دولة الإمارات العربية المتحدة .

٢٥ جميل الصمادي ١٩٩٧ : صعوبات التعلم والإرشاد النفسي التربوي ، المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٦- حمدي عبد العظيم البب ٢٠٠٠ : فعالية الإثراء الوسيطي في التحصيل وتعديل أنماط التقصيل المعرفي للتلاميذ المتفوقين نوى صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة ، العدد الثالث والأربعون ، ص ٣ : ٣٩ .

٢٧- خالد قوطرش ١٩٩١ : ظاهرة التأخر الدراسي في العالم الثالث السمي ، مجلة كلية التربية ، العدد ٩٦ السنة ٩١ ، مارس .

٢٨- خبري أحمد حسين ١٩٩٧ : دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي - مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس

٢٩- خبري أحمد حسين ١٩٩٧ : دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس .

٣٠- خبري المعاري ١٩٩٨ : صعوبات القراءة والفهم القرائي ، مكتبة رهباء الشرق ، القاهرة .

- ٣١- رمزية الغريب ١٩٩٠ : التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية ، مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة .
- ٣٢- ريدان السرطاوي - كمال سيسالم ١٩٨٧ : المعاقون أكاديمياً وسلوكياً - خصائصهم وأسلوب تربيتهم ، دار عالم الكتب للنشر ، الرياض .
- ٣٣ زينات يوسف عيسى ٢٠٠٢ : الصفحة المعرفية للطفل المنكر في مقياس بينيه الصورة الرابعة - دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس .
- ٣٤- سامي ملحم ٢٠٠٢ : صعوبات التعلم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع - الأردن .
- ٣٥- سامية بكرى ١٩٩٩ : دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينيه للدكاء الصورة الرابعة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ المرحلة الإعدادية - كلية الآداب - جامعة عين شمس .
- ٣٦- السعيد عبد الخالق ١٩٩٦ : القلق لدى الوالدين وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ٣٧- السعيد عبد الخالق ٢٠٠٢ : قدرة مقياس ستانفورد للدكاء الصورة الرابعة على التمييز بين بعض الفئات الإكلينيكية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ٣٨- سعيد عبد الله ديس ١٩٩٤ : دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، العدد ٢٩ ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ٢٦ ، ٥٣ .
- ٣٩- سيد أحمد عثمان ١٩٩٠ : صعوبات التعلم ، الطبعة الثالثة ، مكتبة الأنجلو - القاهرة .

- ٤٠- السيد خالد مطحنة ١٩٩٤ : دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشجيع المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- ٤١- السيد عبد الحميد سليمان ١٩٩٢ : دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- ٤٢- السيد عبد الحميد سليمان ٢٠٠٣ : صعوبات التعلم والإدراك البصري ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- ٤٣- شلبي سعيد عبد الرحمن ١٩٩٢ : تنمية مهارات حل المسائل اللفظية بين التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بنها جامعة الرقازيق .
- ٤٤- صابر حجازي ١٩٨٤ . دراسة لعدد من الدوافع النفسية لدى المراهقين المصريين من حيث علاقتها ببعض المتغيرات البيئية في المجتمع المصري ، رسالة دكتوراه - كلية التربية - جامعة عين شمس .
- ٤٥- صلاح عميرة ٢٠٠٢ : برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ عرفة المصدر بمدرسة الابتدائية بالإمارات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد دراسات الطفولة .
- ٤٦- عبد الرحيم عدس ١٩٩٨ : صعوبات التعلم ، دار الفكر للطباعة والنشر - القاهرة .
- ٤٧- عد السلام عبد العفار ويوسف الشيع ١٩٧٦ : سيكولوجية الطفل غير العادي ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

- ٤٨- عبد المطلب القريطي ١٩٩٦ : سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، دار الفكر العربي - القاهرة .
- ٤٩- عبد الموجود عبد السميع ٢٠٠٢ : القدرة التمييزية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة في تقييم موقع إصابات المخ ومرتباته الوظيفية - دراسة نيوروسيكولوجية - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس .
- ٥٠- عزة صاحي هريدي ١٩٩٩ : ارتقاء للذاكرة قصيرة المدى من س ٢ : ٢٣ سنة في ضوء الصفحة النفسية للصورة الرابعة من مقياس بينيه ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ٥١- عزة مختار الددع وسمير عبد الله ١٩٩٩ : تعليم الطفل بطي التعلم ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ٥٢- علي محمد الديب ١٩٩٠ : الصعوبات الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال المرحلة الابتدائية - مجلة علم النفس العدد ١٥ - الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة .
- ٥٣- عليه أحمد حسن ١٩٩٨ : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البسات - جامعة عين شمس .
- ٥٤- غادة محمد عبد الغفار ١٩٩٨ : بعض مظاهر اضطراب القدرة على القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب - جامعة المنيا .
- ٥٥- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ١٩٨٤ : علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة .
- ٥٦- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ١٩٩٦ : مناهج البحث وطرق التحليل

الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، مكتبة الأنجلو
، القاهرة .

٥٧- فائق عبد الصادق ١٩٩٩ . دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس
بينييه الصورة الرابعة بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً
والمعاقين عقلياً ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب - جامعة عين
شمس .

٥٨- فائق عبد الصادق ٢٠٠٣ : القدرات المعرفية لذوي صعوبات
الاحتياجات الخاصة ، دار الفكر للطباعة - القاهرة .

٥٩- فائق محمد محمود ٢٠٠٠ : الاضطرابات الانفعالية وعلاقتها
بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة
ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات الإنسانية - جامعة الأزهر .

٦٠- فاروق الروسان ١٩٨٧ : العجز عن التعلم لطلبة المدارس الابتدائية
من وجهة نظر التربية الخاصة ، دراسة نظرية ، مجلة العلوم
الاجتماعية الكويت ، المجلد (١) العدد (١) ، ص ٢٤٥ :
٢٦٦ .

٦١- فاروق الروسان ١٩٩٦ : مقدمة في التربية الخاصة سيكلوجية الأطفال
غير العاديين ، الطبعة الثانية ، دار الفكر .

٦٢- فتحي الزيات ١٩٨٩ : دراسة بعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي
صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة جامعة أم القرى
، مكة المكرمة ، السنة الأولى ، العدد الثاني ، ص ٤٤٥ - ٤٩٦ .

٦٣- فتحي الزيات ١٩٩٥ : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز
المعلومات ، سلسلة عن النفس المعرفي (١) ، دار النشر
للجامعات .

- ٦٤- فتحي الزيات ١٩٩٨ : صعوبات التعلم ، الأسس النظرية و التشخيصية والعلاجية ، سلسلة علم النفس المعرفي (٤) - دار النشر للجامعات.
- ٦٥- فتحي الزيات ١٩٩٨ : مدخل معرفي مقترح لتفسير صعوبات التعلم ، المؤتمر الدولي الخامس لمراكز الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس.
- ٦٦- فتحي الزيات ٢٠٠٠ : صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية ، دراسة مسحية تحليلية " المؤتمر الدولي السابع لمراكز الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس .
- ٦٧- فتحي الزيات ٢٠٠١ : علم النفس المعرفي " مداخل ومآذج ونظريات " دار النشر للجامعات .
- ٦٨- فتحي عبد الرحيم ١٩٩٠ : سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، دار القلم ، الطبعة الرابعة ، الكويت .
- ٦٩- فتحي مصطفى الزيات ١٩٩٩ : مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم - دار النشر للجامعات - القاهرة .
- ٧٠- فتحي مصطفى الزيات ٢٠٠٢ : مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية - دار النشر للجامعات - القاهرة .
- ٧١- فرج عبد القادر طه ١٩٩٣ : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، دار الرزاز سعاد الصباح ، الكويت .
- ٧٢- الفرحاني السيد محمود ٢٠٠٥ : سيكولوجية تحصيل الأطفال ضد العجز المتعلم "رؤي معرفية " القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع.
- ٧٣- هيزرستون . و . ب ١٩٧٣ : الطفل بطئ التعلم - خصائصه وعلاجه ترجمة مصطفى فهمي ، دار النهضة العربية - القاهرة .

- ٧٤- فيصل الرزاز ١٩٩١ : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، دراسة نفسية مسحية تربوية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ٣٨ ، السنة الحادية عشر ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، الرياض .
- ٧٥- كريمان بدير ٢٠٠٠ : التعليم المستقبلي للأطفال ، عالم الكتب القاهرة .
- ٧٦- كريمان بدير ٢٠٠٦ : مشكلات لأطفال وأساليب معالجتها دار المسيرة ، الأروى (عمان) .
- ٧٧- كريمان بدير وسيل حافظ ٢٠٠٦ معجم الاعاقات النمائية ، عالم الكتب القاهرة مترجم .
- ٧٨ كريمان بدير ٢٠٠٦ : الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة ، مترجم عالم الكتب القاهرة .
- ٧٩- كريمان بدير ٢٠٠٥ : القياس النفسي للأطفال ، مترجم عالم الكتب - القاهرة .
- ٨٠- كريمان بدير ٢٠٠٦ : قياس نمو الطفل ، دار الفكر الأرنى - عمان .
- ٨١- كريمة إمام عثم ٢٠٠١ : مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي صعوبات تعليمية ، رسالة دكتوراه غير منقورة ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٨٢- لطفي عبد الباسط ٢٠٠٠ : دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٢٨ .
- ٨٣- لطفي عبد الباسط ٢٠٠٠ : دراسة لبعض مسببات اضطرابات التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ،

- ٨٤- لويس مليكه ١٩٩٢ : التشخيص والتنبؤ في الطريقة الإكلينيكية . ط ١ ، القاهرة ، دار النهضة العربية - القاهرة .
- ٨٥- محبات أبو عميرة ١٩٩٤ : برنامج علاجي للتلاميذ بطيئي التعلم في رياضيات الصف الثالث من التعليم الأساسي ، المؤتمر الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة (أطفال في خطر) جامعة عين شمس
- ٨٦- محسن مصطفى محمد ١٩٩٤ : استراتيجيات مقترحة لتدريس العلوم لدى بعض التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الثالث الإعدادي وأثر ذلك على تحصيلهم واتجاهاتهم العلمية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٢) مجلد (٨) .
- ٨٧- محمد حميل يوسف ٢٠٠٥ : مدخل إلي الإرشاد التربوي والنفسي ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض ، السعودية .
- ٨٨- محمد عادل حجاجي ٢٠٠٢ : سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، دراسة حصارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ٨٩- محمد عبد المنار سالم ٢٠٠٣ : فعالية برنامج علاجي لاضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة المنصورة .
- ٩٠- محمود أحمد شوقي ١٩٨٩ : الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات ، مطبوعات جامعة الأمام ، الرياض .
- ٩١- محمود عبد المؤمن ١٩٩٢ : الخوف المرضي وعلاقته بصعوبات

التعلم والنخلف العقلي ، مجلة علم النفس ، العدد ٢٢ ، الهيئة
المصرية العامة للكتاب .

٩٢- محمود عوض الله سالم ، أحمد عواد ، ١٩٩٤ : مفهوم الذات ومركز
التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة الإرشاد النفسي ،
لعدد الثاني ، جامعة عين شمس ، ص ٢٣٩ ، ٢٩٣ .

٩٣- المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي لأمراض ICD10 ١٩٩٩ :
مطبعة لصحة الدولية ، المكتب الإقليمي للشرق المتوسط .

٩٤- باروز أسعد ٢٠٠٣ : قوة التفكير الإيجابي مترجم عن سكوت بيليو ،
مكتبة العبيكان الرياض السعودية .

٩٥- نبيل اسيد حسن ٢٠٠٠ : أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم لدى
الأطفال المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي ، كلية التربية
جامعة عين شمس .

٩٦- نبيل عبد الفتاح حافظ ٢٠٠٠ : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، دار
وائل للنشر، عمان ، الأردن .

٩٧- نصرة عبد الحميد ٢٠٠٥ : العسر القرائي (الدسليكسيا) ، عالم الكتب
القاهرة .

٩٨- ياسر العتيبي ٢٠٠٤ : تحفيز الطلاب اللامبالين مترجم مكتبة العبيكان
، السعودية .

٩٩- يعقوب علي موسى ١٩٩٦ : التعلم التعاوني ودوره في علاج
صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- 1) Connoldi, C. (2003): Visua. measurement with learning disabilities, Jounal learning disability
- 2) Babbitt; Beatrice (1993): Hypermedia: making the mathematic connection intervention in school and - clinic; val. 28 No. S, pp. 299- 301.
- 3) Bailey, Thomas, E (1992: The effect of computer Assisted instruction in improving mathematics performance of low Achieving students, D.A.I. vol. 52 No I.
- 4) Bell, Peter & Kerry; Trevor (1982): Teaching slow learner in mixed ability class, Mach millan Education limited.
- 5) Berril; R (1982): The slow learner and Gifted child teaching mathematics - Edit by Cornelius, M. (pp. 106 - 134)
- 6) Bottge, Brian & Hasselbring Ted, (1993) : Comparison of two approaches for teaching complex Authentic math. Problems to
- 7) Bandura, A. (1999): Self efficacy in Changing societies, Cambridge University press.
- 8) Bandura, A (1977): Self - Efficacy : Towards a uniting, theory human behavior, psychological Review, 84, P 191 - 215.
- 9) Beck, A (1988): Hopelessness scale, New York, Harcaurt Brace Joanwich Inc
- 10) Beck, A.T., Brown, G., Steer, R., A A., Eidelson, J I & Risking, H. (1987). Differentiating anxiety and depression: A test of the cognitive content - specificity hypothesis Journal of Abnormal Psychology, 96, 3, p179-183
- 11) Bellis, W, M (1992) : A Comparison of attributions style and self-esteem in corrected youth and successful in school aged (15-17) DISS. ABS. Inter, 53, 11, May 1993, P 864.
- 12) Boham, Harry J. and Peggy Shawaker (1994): "Using Manipulatives Effectively: A Drive Down Rounding Road" Arithmetic Teacher 41 (January 1994) 246 - 248
- 13) Brich, K.G. (2004) Verbal manipulative of the memories with learning disabilities dissertation abstracts
- 14) Butler, R. & Whipple, J (1983). The Relationship of self- esteem to depressive Cognition Paper Presented at the Annual Convention

of the American psychological Association (1st Anaheim c a August 1983)

- 15) Cambell, R. J (1981)· *Psychiatric Dictionary*, (5th ed) New York, Oxford University Press
- 16) Carver, C., S., & Genellen, R.L (1983): Depression and Components of self punitive ness: High standard setting self criticism & overgeneralization, *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 2, P330-337
- 17) Cole, D. A. & Turner, J., E (1993) Models of Cognitive mediation and moderation in child depression *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 2, P 271 – 281.
- 18) Costello, C (1978) Learned helplessness and depression: Critical review of recent experimental, *Journal of Abnormal psycho analysis*, 13, P 300 – 335
- 19) Dweck, C.S (2000) *Self theories : Their role in motivation, personality and development*, *Essay's in Social Psychology* New York
- 20) Dweck, C.S (1986) Motivational process affecting learning *American psychologist*, 14, 10, 1040 – 1048
- 21) Dweck C, S & Clicht, B (1980): Learned helplessness and intellectual achievement In J Garber & M Seligman (EDS), *Human help.essness theory and applications*. Academic Press New York
- 22) Dweck, C et al., (1980) · Sex differences in Learned helplessness : IV. An experimental and naturalistic study of failure generalization and Its mediators. *Journal of personality and socia. Psychology*, 38, 3 P441-452 Mar
- 23) Jones, Susan C (1991) "Memory Aids for Reading and Math" Final Report U.S. Department of Education's Christa McAuliffe Fellowship 1991
- 24) Joyce, Bruce, James Wolf, and Emily Calhoun (1992) : *The Self Renewing School* Alexandria, VA ASCD (1992)
- 25) Johnson, T. & Tomren, H., (1999) : Helplessness, Hopelessness and Despair I Identifying the precursors to Indian youth Suicide, *American Indian culture and Research, Journal*, 23, 3, P287 – 301

- 26) Kistner, J. A. & Ziegert, D. I., & Castro, R. B. & Robertson, B., (2001) · Helplessness in Early Childhood : Prediction of symptoms associated with depression and negative self worth, Merrill Palmer Quarterly, 47 , 3 , p 336 – 354.
- 27) Kuhl, T (1981) Motivation as functional helplessness, the moderating effect on state versus action orientation, Journal of Personality and Social Psychology, 40 , 2 , PP 155-170
- 28) Lazarous, R. S & Folkman, S (1987) : Transactional theory and research on emotions and coping, European Journal of Personality , 1, 10 , p. 141 – 169 , Seb.
- 29) Mantzicopoulos, P (1997) : How do children cope with school failure ? A Study of social emotional factors related to children's coping strategies : Psychology in the School, 34 , 4 , P 229 - 237
- 30) Marzano, Robert J (1992) : different Kind of Classroom Teaching with Dimensions of Learning, Alexandra, VA ASCD (1992)
- 31) McCable, J.& Crozier, J. (1994) : The open Classroom is Alive and well, Principal, 1984, Vol (64) No (2) PP 48 – 49
- 32) Mikulincer, M (1994) : Human learned helplessness A coping perception Plenum press New York .
- 33) Mikulincer, M (1989) : Casual attribution, coping strategies and learned helplessness, Cognitive Therapy and Research, 13, P 565 – 582
- 34) Mikulincer, M (1988) : The rotation between stable unstable attribution and learned, British Journal of Social Psychology, 27 , 221
- 35) Miller, I. W & Norman, W . H (1979) : Learned helplessness human : A Review and attribution theory model Psychological Bulletin, 86 , P. 93 – 119.
- 36) Morgan C. T. et al (1986) : Introduction to Psychology, New York, McGraw – Hill Book Company
- 37) McPartland, J.M. & Epstein, J.L., (1985) · An Investigation of the interaction of Family and school Factors in Open School Effects on students, Center for Social Organization of Schools Report, Johns Hopkins University, No. 12227.
- 38) Moos, R.H., A Typology of Junior High and High School Classrooms, American Educational Research Journal, 1978, vol. (15), No. (1), PP 53 - 66.

- 39) Nolen – Hoeksema, S., et al (1995) : Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers, *Developmental psychology*, 31 , 3 , p 3377 – 387 May.
- 40) Parsons J. E., (1982) : Sex differences in attributions and learned helplessness, *Sex Roles : A Journal of research*, 8 , 4 , p 421 – 432 Abr.
- 41) Ritter Jean M. (1995) : Attraction. "Developmental Psychology May Vol. 31.
- 42) Roberts William L. " Re." : *Canadian Journal of behavioral Science* Apr. 1999. Vol. 31.
- 43) Ronald P. Philip chalk (1995) : *Invitation to Social Psychology*. Harcourt Brace College & Company.
- 44) Roserblatt Abram : "Attraction" *Journal of Personality & Social Psychology* 1988 Vol. 55.
- 45) Rudman Laurie and Others " Attraction. " *Journal of Personality & Social Psychology* Oct. 2004. Vol. 87.
- 46) Sears Peplau and others : *Social Psychology* Prentice Hall Englewood cliffs New Jersey 1991 Ch. 9.
- 47) Sternberg Robert (2003) : *Monitor on Psychology* APA Pulsations Washington .
- 48) Tugade Michele M. and Others (2004) : " Resilience." *Journal of Personality & Social Psychology* Vol. 86.
- 49) Schmidt, D. J. & Kane, J. T., *Solving an Identity Crisis*, Principal, 1984, Vol. (63), PP. 32 – 35.
- 50) Sharman, R.G. (1989) : *Student Satisfaction and Achievement Related to Organizational Structure : A Study on Semestering in Junin High*, Education Canada. 1989, Vol. (29), No. (3), PP. 28 – 35.
- 51) Thorndike, R.L. & Hagen, E.P., *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*, New Youk: John Wjley & Sons, 4 ed., 1977.
- 52) Seligman, M. E. P (2000) : *Helplessness : on depression developments and death*, San Francisco : Free man.
- 53) Seligman, M. E. p (1998) : *The Optimistic child*, Pocket books, New York.

- 54) Seligman (1974) : Depression and learned helplessness, In Friedman, R. J. Katz M. M., (EDS) the Psychology Research V. H. Winston & Sons, Washington D.C , P. 83 – 113.
- 55) Shields, K (2001) : The Conflicts of learned helplessness In Motivation : <http://www.ematusov.com>.
- 56) Shnek, Z., M (1999) : Helplessness, self – efficacy cognitive distortions, and depression in multiple sclerosis spinal cord injury : <http://www.sbmweb.org>.
- 57) Stoltz, R., F. & Galas, J. P (1983): Internal attributions and topes of depression in college students the learned helplessness model revisited, Journal of counseling psychology, 3 , P 316 – 321.
- 58) Thormale the , A. , S (1981) : The effects of systematic desensitization group theory and learned helplessness tendencies : Diss : Abss. Inter , 42, 6, Dec.
- 59) Tiggeman, M. S (1991) : The Stability of attribution style and its relation to psychological distress, British Journal of Clinical psychology, 30, P 247 – 255.
- 60) Voyce, J., A (1996) : An investigation of the relationship among attribution predictor of coping with real life events by chemically dependent in patients, Diss, Abst, Inter, 57, 8, P 3407 A.
- 61) Weiner, B, et al (1971) : Perceiving the causes of successes and failure, Morristown, New Jevsy : General Learning Press.
- 62) Woolfolk, A., E (1995) : Educational psychology (U. S. A) Library of Congress in – publication data.
- 63) Wolfe, Patricia. (2001) : BRAIN MATTERS Translating Research into Classroom Practice. Alexandria, VA ASCD.
- 64) Bramald ; Rod (1994) : Teaching probability, Teaching statistics, vol. 6, No, 3 pp. 58 – 89 (Eric abstract).
- 65) Brennan, w. k (1974) : shaping the Education of slow learners Routledge & kegan paul, London.
- 66) Brown ; Roy l, (1976) : Psychology and Education of slow learners. Routledge & Kegan, paul. London.
- 67) Chandler ; Ar nold, (1976) : Mathematics and low Achiever Arithmetic teacher, Dec. PP. 614 – 616.
- 68) Corolina, D (2006) : slow Learner, [www. Resala. Org/forum/ archive / index. Php & 46. html](http://www.Resala.Org/forum/archive/index.Php&46.html).

- 69) Haigh ; Gerald (1977) : Teaching slow learner. Temple smith London.
- 70) Hawkrige ; David & Vincent, Tim (1992): Learning difficulties and computers, Jessica kingsley publishers, London.
- 71) Hett; Geoffrey, (1989) : Teaching effectiveness : short term achievement results, Eric slid document.
- 72) Howell : Dasiy , (1972) : Project soso " save our slow once. Arithmetic teacher. Jan . PP, 29 – 32.
- 73) Hunka, Dankois, (2005) : slow learner. Eric slid document.
- 74) Kirk, et. Al (1978) : Teaching Reading to slow and disabled learners, Houghtin, Mifflin company, Boston.
- 75) Merrell; Kenneth, (1995) : Differentiating low Achieving students and student with learning disabilities, an examination of performances on the woodcock – Johnson, psycho – Educational Battery. The Journal of special Education, vol. 24, No. 3 PP. 296 – 305.
- 76) Sterin, S (1987) : Learning Disabilities And juvenile Delinquency: Prevalence, Family, Schooling, And Delinquency Characteristics, D.A.L v. 48, n. 6.
- 77) Vance ; James. H (1986) : The low achiever in mathematic teacher Jan. PP. (20 – 23)
- 78) West wood, peter, (1997) : Commonsense Methods for children with special Needs. Third Edition, I.J, international LTD., London.
- 79) Williams ; Alec A. (1970) : Basic subjects for the slow learner Methuen Educational ltd London.
- 80) Akshoomoff, N.A., & Stiles, J. (1995a). Developmental trends in visuospatial analysis and planning : I. Copying a complex figure. Neuropsychology, 9, 346-377.
- 81) Akshoomoff, N.A., & Stiles, J. (1995b). Developmental trends in visuospatial analysis and planning : II. Memory for a complex figure. Neuropsychology, 9, 378-389.
- 82) Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (1981): Peabody Picture Vocabulary Test – Revised. Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- 83) Hammill, D.D. (1985). Detrait Tests of Learning Aptitude -2. Austin, TX : PROED.

- 84) Hammill, D.D. (1991). *Detroit Tests of Learning Aptitude – Third Edition*. Austin, TX : PRO-ED.
- 85) Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.) new York : McGraw – Hill. Obrzut, A., Nelson, R.B., & Obrzut, J.E. (1987). Construct validity of the Kaufman Assessment Battery for Children with mildly mentally retarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, 92, 74-77.
- 86) Olson, R., Forsberg, H., Wise, B., & Rack, J. (1994). Measurement of word recognition, orthographic, and phonological skills. In G.R. Lyon (Ed.) *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 243-278). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- 87) Olson, R.K., Wise, B., Conners, F., & Rack, J. (1990). Organization, heritability and remediation of component word recognition and language skills in disabled readers. In T.H. Carr & B.A. Levy (Eds.), *Reading and its development: component skills approaches* (pp. 261 – 322). New York : Academic Press.
- 88) Olson, R.K., Wise, B., Conners, F., Rack, J., & Fulker, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 339-348.
- 89) Osterrieth, P.A. (1993). *Le test de copie d'une figure complexe*. (The test to copy a complex figure.) (J. Corwin & F.W. Bylsma, Trans). *The Clinical Neuropsychologist*, 7, 9-15. (Original work published in *Archives de Psychologie*, 30, 206-356 in 1944).
- 90) Wilson, J., & Cline, T. (1995). The Naming Speed Test. *Educational & Child Psychology*, 12, 39-45.